

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 3



Ніжин – 2016

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: Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи 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:

Бердзешвілі Нана Малхазівна, член дисертаційної ради з географії, доктор географічних наук, асоційований професор Телавського державного університету імені Якова Гогобашвілі (Грузія);

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, дійсний член НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, сумісник кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бейгер Галина, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, Державна вища професійна школа (Хелм, Польща);

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету природокористування та біоресурсів України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент 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;

Плахотнік 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;

Сопівник Руслан Васильович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки НУБіП України;

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

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

Шюшвілі Ірма Георгіївна, доктор філософських наук, ректор Телавського державного університету імені Якова Гогобашвілі (Грузія);

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 № 5 від 15.12.2016 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, 2016. – № 3. – 153 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 – **О. В. Борщ**
Літературний редактор – **О. М. Конівненко**
Коректор – **О. М. Лісовець**
Літературний редактор англійських текстів – **Ю. В. Осипенко**

Підписано до друку	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид. арк. 13,65	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 17,9	

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, 2016
© НДУ ім. М. Гоголя, 2016

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ОРік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 3, 2016 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Вергунова В. С.</i> Досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва як сутнісна якість особистості вчителя музики	7
<i>Гао Юань</i> Зміст та структура інноваційного потенціалу педагогів-музикантів.....	11
<i>Гусейнова Л. В.</i> До сутності поняття "готовність до інструментально-виконавської діяльності" майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	16
<i>Дворник Ю. Ф.</i> До проблеми творчості: процесуальний та особистісний аспекти.....	21
<i>Ковальова В. В.</i> Правова компетентність як складова управлінської діяльності майбутніх менеджерів.....	26
<i>Сокол М. О.</i> Фундаменталізація педагогічних реалій понятійно-категорійного апарату XIX ст.....	32
<i>Спіліоті О. В.</i> Теоретичні основи дослідження сутності поняття музично-інтонаційного мислення	37
<i>Шкляр Н. А.</i> Психофізіологічні особливості розвитку дітей молодшого дошкільного віку	42
<i>Щербініна О. М.</i> Музично-конкурсна практика: тенденції розвитку.....	50

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Павленко О. М.</i> Використання методу гармонічного варіювання в процесі формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики	54
<i>Пархоменко О. М.</i> До проблеми балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії.....	59
<i>Ростовська Ю. О.</i> Використання інноваційних технологій доведення і віри у професійній підготовці майбутніх учителів хореографії	63
<i>Силко Р. М., Шаєро Т. М.</i> Художньо-естетичний розвиток дошкільників засобами дитячої анімації.....	67

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

<i>Біла Н. Л., Шумський М. О.</i> Підготовка майбутнього вчителя музики до організації ансамблево-оркестрового музикування	71
<i>Ван Яюєци.</i> Формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема	76
<i>Грисюк О. М.</i> Педагогічні умови інтегративного підходу до формування музично-педагогічної компетентності майбутніх учителів.....	80
<i>Дорошенко Т. В.</i> Суб'єктно-особистісний підхід як теоретична основа забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва	85
<i>Лукашова Н. І., Козир Є. А., Циганков С. А.</i> Формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх учителів хімії під час вивчення фахової методики.....	90
<i>Пелешко Л. В.</i> Формування професійної компетентності фахівців з менеджменту	97

Пісоцький О. П., Пісоцька Л. М. Знання про продуктивні види діяльності дошкільників у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти	103
Скорик Т. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	108
Хань Юйцень Художньо-освітній простір як чинник художньо-творчої самоорганізації майбутнього вчителя музичного мистецтва	112
Чорногор Н. О. Інтегративний підхід у формуванні конфліктологічної культури під час підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах авіаційної галузі	117

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Богданович В. В. Історіографія дослідження проблеми музично-естетичного виховання учнів початкової школи	125
Коваль О. В. Новаторські ідеї музикантів-педагогів ХІХ–ХХ століть як фундаментальна основа педагогіки музичних здібностей третього тисячоліття	129
Кузьменко Л. О., Цінько С. В. Педагог, учений-хімік, видатна особистість України – Федір Овчаренко	135
Солдатенко О. І. Використання японського досвіду музичного навчання учнів старшого віку під час підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні	141
Сунь Пенфей Педагогический потенциал художественной символики в музыкальном искусстве эпохи барокко (на примере творчества И. С. Баха)	146
Наші автори	152

CONTENTS
METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Verhunova V. S. Experience of Music Art Appreciation as Essential Quality of a Music Teacher Personality	7
Hao liuan Content and Structure of Music Teacher's Innovative Capacity	11
Huseinova L. V. To the Notion of "Preparedness for Instrumental Performance Career" as the Future Teacher of Music and Art	16
Dvornyk Y. F. The Creativity Issue: Procedural and Personal Aspects	21
Kovalova V. V. Legal Competence as a Part of Future Managers' Career	26
Sokol M. O. Refinement of the Pedagogical Realities in Conceptual and Categorical Apparatus of the 19 th Century	32
Spilioti A. V. The Theoretical Basis of Musical and Intonational Thinking	37
Shkliar N. A. Psychological and Physiological Characteristics of Elementary School Children	42
Shcherbinina O. M. Competitive Practice in Music: Development Trends	50

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Pavlenko O. M. Harmony Variation Method in Jazz Improvisation Skills Development of a Future Music Teacher	54
Parkhomenko O. M. To the Issue of Future Choreography Teacher Training	59
Rostovska Y. O. Innovative Technologies of Prove and Faith in Future Choreography Teachers Training	63
Sylko R. M., Shavro T. M. Artistic and Aesthetic Development of Preschool Children by Means of Animated Cartoons	67

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Bila N. L., Shumskyi M. O. Future Music Teacher Training for Ensemble and Orchestra Music-Making	71
Van Yaiuietsy Formation of Polyart Worldview of a Future Music Teacher as a Pedagogical Issue	76
Grysiuk O. M. Pedagogical Conditions of the Integrative Approach to Musical and Pedagogical Competence of Future Teachers	80
Doroshenko T. V. Subject and Personal Approach as a Theoretical Basis for Providing the Effectiveness of Future Music Art Teachers Training	85
Lukashova N. I., Kozyr Y. A., Tsyhankov S. A. Formation of Information and Communicative Competence of Future Chemistry Teachers While Learning Professional Techniques	90
Peleshko L. V. Professional Competence Formation among Specialists in Management	97
Pisotskyi O. P., Pisotska L. N. Acquirement of the Preschoolers' Productive Activities in the Structure of Professional Competence among Future Specialists of Preschool Education	103
Skoryk T. V. Formation of Communicative Competence among Future Music Art Teachers	108
Han Yuitsen Artistic and Educational Space as a Factor of Artistic and Creative Self-Organization of a Future Music Art Teacher	112
Chornohor N. A. Integrative Approach for Conflict Culture in Training of Managers in Higher Educational Establishments of Aviation	117

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Bohdanovych V. V. Historiography of Music and Aesthetic Education among Elementary School Children	125
Koval O. V. Innovative Ideas of Music Teachers in the 19 th –20 th centuries as Pedagogic Basis of Musical Abilities in the Third Millennium	129

Kuzmenko L. O., Tsinko S. V. Fedir Ovcharenko as a Teacher, Scientist, Chemist and Prominent Personality of Ukraine –	135
Soldatenko O. I. Experience of Japanese Music Education among Senior School Children for Musical Art Teacher Training in Ukraine	141
Sun Penfei The Baroque Style Musical Artistic Symbolism and its Pedagogical Potential (illustrated by I.S.Bach's music)	146
Our authors	152

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.016:78

**ДОСВІД ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
ЯК СУТІСНА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Вергунова В. С.

Стаття присвячена розгляду досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва як однієї із важливих характеристик особистості вчителя музики, від сформованості якої залежить ефективність музично-освітньої діяльності. Визначено, що специфіка означеної якості зумовлюється наявністю знань щодо музичних цінностей та надання їм особистісної значущості; здійсненням оцінки музичних творів з усвідомленням емоційних реакцій відповідно до ціннісних орієнтирів; залученням до самостійної музично-творчої діяльності.

Ключові слова: особистість, музично-творча діяльність, досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Статья посвящена рассмотрению опыта ценностного отношения к музыкальному искусству как одной из важных характеристик личности учителя музыки, от формирования которой зависит эффективность музыкально-педагогической деятельности. Определено, что специфика названного свойства включает знания музыкальных ценностей и их личностного значения, оценку музыкальных произведений с осознанием эмоциональных реакций в их соотношении к ценностным ориентирам, самостоятельную музыкально-творческую деятельность.

Ключевые слова: личность, музыкально-творческая деятельность, опыт ценностного отношения к музыкальному искусству.

Musical art appreciation is an important issue of musical pedagogy in the professional training of future teachers. Its solution requires theoretical argumentation of the content and nature of the phenomenon, defining its role in the formation of a future specialist's personality.

Experience is the basis of reality understanding; it describes various aspects of human existence in the interaction of feelings, rationality and practice. Experience content includes knowledge, skills, feelings, having objective meaning through communication activities, internal reflection are the property of the personality.

Experience is an integral part of the personality that reflects the features of mental development. Experience specificity is the ability to turn into the potential possibility, taking into account activity, for which it is necessary.

Teacher's activity is caused by formation of experience as expression of readiness to perform certain actions. Orientation in training of future specialists for the formation of this quality provides a personal color assimilation of educational content, identifying its personal meaning.

The formation of the future music teacher personality is caused by versatility training, which includes involvement in various activities, including musical and creative. Thanks to it, a person goes through, evaluates and interprets musical values, identifying their own subjective position on them in the form of interest, feelings, values or activity. The quality characterizes the ability of teachers to use their spiritual powers for the full development of music; determine the readiness for the implementation of music and creative activities; is a specific application behavior in attracting the younger generation to spiritual values embodied in the musical arts.

Key words: personality, musical creative activity, experience of musical art appreciation.

Пошук нових шляхів і методів підготовки майбутніх фахівців є відображенням основних тенденцій процесу реформування, що здійснюється у системі педагогічної освіти. Перед вищою школою постає необхідність оновлення методик розвитку особистості, де пріоритетного значення набуває становлення особистісних якостей

студентів, оцінно-вибіркової позиції щодо явищ дійсності. У цьому плані актуальною є проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва майбутніх учителів музики, які мають залучити підростаюче покоління до духовної скарбниці людства.

Означена проблема є складною, багатогранною та торкається багатьох важливих питань, що хвилювали й хвилюють дослідників різних часів. Так, у філософському аспекті її розглядали Аристотель, Ю. Борєв, Г. Гегель, В. Джеймс, І. Зязюн, В. Іванов, М. Каган, Н. Крилова, Л. Столович, І. Шитов та інші. Психологічний аспект висвітлений у працях, присвячених дослідженню суб'єктивного досвіду особистості, його взаємозв'язку з рефлексивними процесами та діяльністю (І. Бех, Л. Виготський, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн та інші). Істотним внеском у розв'язання означеної проблеми стали педагогічні погляди Ш. Амонашвілі, О. Вербицької, Дж. Дьюї, В. Серикова, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Якиманської та інших.

У сфері музичної педагогіки проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва розглядалась крізь призму питань, які стосуються розвитку музичної культури особистості, формування ціннісних орієнтацій студентів у царині музичного мистецтва, залучення майбутніх учителів до сприймання, творення й оцінки музичних явищ (Е. Абдулін, Л. Арчажникова, В. Дряпіка, Т. Завадська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, Г. Шевченко, О. Щолокова та інші). Однак, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, помітна тенденція до спрощеного ставлення до досвіду як абстрактного поняття, під яким розуміється сукупність знань і вмінь, що набуваються автоматично. Це зумовлює недостатню орієнтацію фахової підготовки майбутніх учителів музики на формування саме досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Завдання статті полягає у виявленні основних властивостей особистості вчителя музики, які характеризують сформованість досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва та визначенні їх специфіки.

З давніх часів із поняттям *досвід* пов'язують розмірковування мислителів про можливість людини у своїх уявленнях створювати правильне відображення дійсності. Виходячи з того, який саме аспект розглядається, досвід може виступати як теоретичний, чуттєвий або практичний, індивідуальний, соціальний, внутрішній або зовнішній тощо. І. Зязюн підкреслював, що вживання цього поняття у різних значеннях є виправданим, однак, слід враховувати, що йдеться про різні грані однієї сутності [3, с. 72].

Досвід діалектично поєднує в собі суспільно-історичне та індивідуальне. Як соціальне явище він акумулює в собі здобутки минулих поколінь, норми, звички, традиції, культурні цінності певного суспільства. На індивідуальному рівні досвід характеризує особливу сферу буття людини; є суб'єктивною формою освоєння світу, ознакою якої є здатність асимілювати явища життя як факти життєдіяльності.

Методологічне значення має висновок І. Зязюна про те, що досвід виступає необхідною основою діяльності і, водночас, формується у ній. "Нагромаджений досвід є результат минулої діяльності і початковий пункт діяльності наступної", – відзначав філософ [3, с. 72]. Він стверджував, що для набуття досвіду необхідне циклічне повторення будь-якої діяльності, а існування різних видів досвіду зумовлюється різноманітною діяльністю, до якої залучається індивід. Відтак специфічні її види породжують відповідний досвід, наприклад, естетичний, педагогічний, професійний тощо.

У психологічному аспекті досвід пов'язують із розвитком людини як особистості, змістовне наповнення якого обумовлене сферою культури та індивідуальними особливостями його носія. Важливе значення має те, що досвід є певною призмою, інструментом, завдяки якому особистість включається у нові зв'язки зі світом. Він є основою формування її внутрішнього Я та індивідуальних характеристик (інтересів, смаків, орієнтирів). При цьому цей зв'язок має і зворотну дію: змістовність досвіду зумовлюється особистісними смислами, цінностями, уподобаннями.

К. Платонов відзначав, що досвід є однією із чотирьох підструктур особистості, котра характеризує її особливу якість, сутність якої є встановлення зв'язків того, що засвоюється в процесі вправлення, із засвоєним раніше [5, с. 245].

Складові досвіду зумовлюються залученням особистості до діяльності та включають в себе ті властивості, які необхідні для її виконання. Це, насамперед, знання, уміння й навички, а також ті емоційні стани, що виникають під час здійснення діяльності. Саме ці складові визначають підготовленість особистості до певного виду діяльності, завдяки якій довід перетворюється на потенційну здібність (а точніше стає нею). Це відбувається тоді, коли виявляється ступінь його відповідності діяльності, для якісного виконання якої він необхідний. Ця потенційна здібність "перетворюється" в актуальну, як тільки особистість починає виконувати дану діяльність.

Залучення особистості до музично-творчої діяльності зумовлює формування досвіду, який характеризує результат взаємодії з цінностями музичної культури. Це досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва, під яким ми розуміємо складне, інтегративне утворення, що є основою освоєння музичного мистецтва та зумовлює виникнення свідомого, вибіркового зв'язку з ним, ґрунтуючись на переживанні й осмисленні значущості музичних явищ; особистісну якість, що охоплює сукупність вражень, знань і вмінь, які є результатом музичної діяльності спрямованої на виявлення і втілення музичних цінностей. Його особливість зумовлюється визначенням ціннісного ставлення до музики як суб'єктивно-смыслового зв'язку особистості з музичними цінностями, що виявляється у певних реакціях на них у вигляді емоцій, переживань, інтересу чи самостійній музично-творчій діяльності.

Е. Абдулін вважав, що досвід ціннісного ставлення до дійсності є важливим елементом змісту музичного навчання та виховання та знаходиться у тісному взаємозв'язку з двома іншими складовими: музичними знаннями та музичними уміннями й навичками. Так, досвід ціннісного ставлення до дійсності, втілений у музиці, виступає в єдності із узагальненими музичними знаннями; сутність музичних умінь виявляється завдяки здатності застосовувати знання у процесі сприймання музики; виконавські навички, формуючись разом із розвитком сприймання музики, сприяють її пізнанню, а отже, пов'язані зі знаннями та уміннями. При цьому весь процес взаємодії з музичним мистецтвом пронизаний творчою діяльністю [1, с. 20].

Ці думки перекликаються із висновками О. Ростовського про те, що музичне навчання і музичне виховання – це дві грані єдиного процесу, а тому передбачає органічний зв'язок знань, умінь і навичок музичної діяльності, з одного боку, та осягнення естетичної суті музичного мистецтва – з іншого. Завданням музичної освіти є формування досвіду музичної діяльності та досвіду ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва, специфіка яких визначається тим, який із аспектів музичного розвитку особистості виходить на чільне місце [7, с. 4–5].

Досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва як якість особистості майбутніх фахівців зумовлюється залученням їх до музично-освітньої діяльності. Так, Л. Арчажникова вважала, що проблема становлення особистісних якостей вчителя музики пов'язана, насамперед, із його підготовкою до музично-педагогічної діяльності, оскільки "оволодіння діяльністю, з одного боку, є відображенням того, що набув учитель у вузі, а з іншого – тільки завдяки діяльності він може реалізувати завдання музично-естетичного виховання школярів" [6, с. 5]. Завдяки цьому виникає особливий особистісний акцент, що акумулюється у знаннях, переживаннях, ціннісних орієнтаціях особистості, визначає появу домінуючих потреб та інтересів у сфері музичного мистецтва.

Особливість музичних знань як складової досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у тому, що вони мають аксіологічний характер, оскільки пов'язані з уявленням про значущість музичного мистецтва та ціннісну взаємодію з ним. Крім того, вирішальну роль відіграє перехід засвоєних знань у внутрішнє надбання особистості, надання їм особистісної значущості. Як зазначала О. Рудницька, проблема полягає не тільки у кількості знань, а й у тому, що особистість інтеріоризує для себе як цінність. "Найважливішою ознакою розвитку особистості є не інтенсивність засвоєння суспільно значущих цінностей, а процес їх перетворення на власну систему цінностей", – писала вчена [8, с. 158].

При взаємодії особистості з музичними явищами виникають емоційні реакції, які, одного боку, свідчать про цінність конкретного музичного твору, з іншого – спонукають до певної діяльності. "... Мисленню належить вирішальна роль у розкритті сутності предметів і явищ, а емоціям – у визначенні їх цінності", – писав

Б. Додонов [2, с. 9]. Ці реакції виявляються у почуттях та переживаннях особистості, а також потребах та забезпечують її творчу активність у різноманітній музичній діяльності.

На думку Г. Падалки, важливе значення мають ті емоційні реакції, які характеризують оцінну діяльність особистості, оскільки спрямовані на встановлення значущості музичних творів. Учена неодноразово підкреслювала, що педагог має дбати, щоб студенти активно діяли в оцінному просторі, щоб їх цікавило самостійне визначення художніх переваг, щоб вони прагнули до формування власної естетичної позиції у питаннях художньої оцінки, а не механічно відтворювали вказівки викладача [4, с. 106]. Завдяки оцінній діяльності враження від музичного твору постає у вигляді вияву певних емоційних станів. Визначається також, якою мірою і які грані потреб задовольняє музичний твір, що зумовлює ставлення до нього як до художньої цінності. У свою чергу, усвідомлення вражень дає можливість урахувати естетичну своєрідність музичних творів, співвіднести їх з об'єктивними нормами, виробленими суспільною практикою. Водночас оцінка включає в себе елемент творчості, що забезпечує здатність переноситися в атмосферу художнього твору й засвоювати його ідеї.

Важливою характеристикою досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є самостійність особистості при залученні до музично-творчої діяльності. Це виявляється у здатності вслухатись у музичний твір, у прагненні осмислювати почуте, орієнтуватись у незнайомому матеріалі, визначенні цілей освоєння музичного мистецтва, у художньо-виконавській активності, а також у творчому ставленні до музики.

Отже, досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва є однією із важливих характеристик особистості, що включає в себе комплекс знань, умінь та вражень, набутих у процесі взаємодії з музичними явищами. Специфіка означеної якості зумовлюється аксіологічною спрямованістю складових; визначається наявністю знань про цінності, які зафіксовані у музичних творах та їх перетворення на основі рефлексії у власне "внутрішнє" надбання; здійсненням оцінки музичних творів з усвідомленням емоційних реакцій відповідно до ціннісних орієнтирів; залученням до самостійної музично-творчої діяльності. Означена якість відображає здатність учителя використовувати власні духовні сили для повноцінного освоєння музики; визначає підготовленість до здійснення музично-освітньої діяльності; є певною програмою поведінки при залученні підростаючого покоління до духовних цінностей, втілених у музичному мистецтві. Подальші напрямки дослідження пов'язуються із виявленням методологічних засад, принципів та закономірностей формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, особливостей ціннісного осмислення музично-освітньої діяльності.

Література

1. Абдулин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя / Э. Б. Абдулин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
3. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 176 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
6. Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе : межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль, 1985. – Вып. № 73. – 140 с.
7. Ростовський О. Я. Методика викладання фахових дисциплін у системі музично-педагогічної освіти / О. Я. Ростовський, Ю. О. Ростовська // Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / ред. О. Я. Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – Вип. 2. – С. 5–12.
8. Рудницька О. П. Вчись цінувати прекрасне / О. П. Рудницька. – К. : Музична Україна, 1983. – 112 с.

УДК 378.147:78

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Гао Юань

У статті представлений теоретичний аналіз наукових підходів до понять "інноваційність", "інноваційний потенціал", "інноваційний потенціал особистості". На основі методологічного аналізу автор розглядає основні складові інноваційного потенціалу особистості й уточнює складові компоненти поняття "інноваційний потенціал педагога-музиканта": мотиваційно-ціннісний, когнітивний, суб'єктно-операційний та рефлексивний.

Ключові слова: інноваційність, інноваційний потенціал, інноваційний потенціал особистості, педагог-музикант.

В статье представлен теоретический анализ научных подходов к понятиям "инновационность", "инновационный потенциал", "инновационный потенциал личности". На основе методологического анализа автор рассматривает основные составляющие инновационного потенциала личности и уточняет компоненты понятия "инновационный потенциал педагога-музыканта": мотивационно-ценностный, когнитивный, субъектно-операционный и рефлексивный.

Ключевые слова: инновационность, инновационный потенциал, инновационный потенциал личности, педагог-музыкант.

The article presents a theoretical analysis of scientific approaches to the concepts of "innovations", "innovative capacity", and "innovative capacity of an individual". Taking into account the methodological analysis, the author considers main components of the innovative capacity of an individual and clarifies components of the concept "innovative capacity of a teacher-musician": motivational-value, cognitive, subject-operating and reflexive.

Psychological and pedagogical sciences define innovations as a separate characteristic of the subject of innovative activities, its ability to perceive, assess and implement new ideas and techniques. Assuming that innovations facilitate the flow of innovation process, this concept can be interpreted as a distinct capability, especially an intellectual one, which is an integral factor for successful implementation of innovations in material and spiritual spheres.

As the essential category, the innovative capacity describes the human capacity for a meaningful and differentiated perception of innovations in the world with which it interacts.

The phenomenon of innovative capacity of a teacher-musician is a complex integrative unity of personality traits, whose development depends on many factors and is driven by different preconditions and has some ways to deploy potential, professional and personal resources. Within the theoretical part of the research of the innovative capacity structure of an individual, the conceptual elements of the innovative capacity of a teacher-musician are defined, which are considered to be important to implement in the practice of art studies.

Key words: innovations, innovative capacity, innovative capacity of an individual, teacher-musician.

Постановка проблеми. Узагальнюючи розробки дослідників проблеми інноваційного потенціалу особистості, зазначимо, що ключовими аспектами її розуміння є: перебіг основних психічних процесів особистості; детермінанта пізнавальної діяльності, обсяг і якість інформації, яку має особистість на конкретний момент; психологічні якості, які актуалізуються з ініціативи самого суб'єкта; взаємозв'язок між внутрішніми процесами та їх проявом ззовні.

У цьому контексті нам імпонує думка М. Яковенко про інноваційність як якісну інтегральну характеристику особистості, що включає в себе сукупність окремих властивостей [13].

Психолого-педагогічна наука розглядає інноваційність як окрему характеристику суб'єкта інноваційної діяльності, як його здатність сприймати, оцінювати та здійснювати впровадження нових ідей та технологій. Виходячи з того, що інноваційність сприяє перебігу інноваційних процесів, дане поняття можна трактувати як окрему здібність, передусім інтелектуальну, що є важливою передумовою успішного здійснення інноваційної діяльності у матеріальній або духовній сфері.

Як зазначає П. Фролов, інноваційність може бути розглянута не тільки як відносно самостійна, окрема, ізольована особистісна риса, але і як певна типотворююча ознака, "особистісний синдром" [12, с. 210], ядром якої є інноваційний потенціал особистості. Таким чином, проблема інноваційності актуалізує дослідження науковців у напрямку такої категорії, як інноваційний потенціал особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Поняття "інноваційний потенціал особистості" не має усталеного визначення. Науковці розглядають поняття "інноваційний потенціал особистості" у різних аспектах, а саме: у феноменологічному просторі (Ю. Власенко); як певний комплекс соціально-антропологічних якостей, що ініціюють нададаптивну активність людини та забезпечують психологічну готовність генерувати, сприймати, реалізовувати нововведення, а також вчасно відмовлятися від застарілих недоцільних способів діяльності (О. Михайлова); як підґрунтя для розгортання інноваційної поведінки та інноваційної діяльності як проявів нададаптивної активності людини (Е. Галанжинський, В. Клочко, О. Кузнєцова, О. Саннікова та інші). Варіанти уявлень щодо структури інноваційного потенціалу особистості представлені у наукових розвідках М. Белан, Г. Герасимова, Л. Ілюхіної, Ю. Кучерявої, Л. Овсянкіної та інших).

Узагальнення та співставлення наукових досліджень структури інноваційного потенціалу особистості, дозволило зробити висновок, що в авторів спостерігається розбіжність у формулюванні, визначенні змісту, описові структурних компонентів досліджуваного поняття.

Мета даної статті полягає в окресленні змісту та структури інноваційного потенціалу педагога-музиканта на основі існуючих точок зору і варіантів трактовок, представлених у науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Як сутнісна категорія інноваційний потенціал характеризує здатність людини до осмисленого, диференційованого сприйняття інновацій в образі світу, з яким він взаємодіє. Як динамічна характеристика інноваційний потенціал відображає генералізовану властивість особистості здійснювати активно-перетворювальний спосіб взаємодії зі світом, визначаючи перспективу ставлення людини до світу і самої себе [11].

У своїй розвідці зосередимо увагу на потрактуванні інноваційного потенціалу особистості Ю. Власенко. Автор рельєфно й об'ємно характеризує дане поняття як динамічну поліфункціональну складну систему, що характеризує можливості людини до диференційованої, усвідомленої, активної інноваційної взаємодії зі світом на різних рівнях: із природою як середовищем, із соціумом, у межах культури, а також на вищому рівні – організації власного життя.

На нашу думку, таке широке розуміння Ю. Власенко інноваційного потенціалу особистості, скероване тенденціями сучасної наукової парадигми щодо "людини, яка змінюється у мінливому світі" [6].

Цілком слушними вважаємо твердження Ю. Власенко, що інноваційний потенціал особистості характеризує здатність людини до конструктивного, нестереотипного мислення та поведінки в новій ситуації, до виявлення нових способів вирішення проблем, усвідомлення та розвитку свого інноваційного досвіду. Основними компонентами інноваційного потенціалу, на думку дослідниці, є потенційні можливості людини у гносеологічному (можливість виявлення нового інформаційного простору та орієнтації в ньому), аксіологічному (можливість адекватної оцінки нового явища), праксеологічному (можливість ефективно діяти в новій ситуації) аспектах [3].

З точки зору синергетичної парадигми характеризує інноваційний потенціал особистості І. Миронова і представляє його як складну синергетичну конструкцію, в якій переплітаються і співвідносяться особистісні цінності (цінності–цілі, цінності–відносини, цінності–освіти, цінності–засоби, цінності–якості), здібності і можливості особистості (обсяг і якість наявних знань, умінь і навичок, особистий досвід), індивідуальні особливості особистості різних психічних процесів (увага, пам'ять, мислення), біологічно обумовлені особливості особистості (темперамент, задатки, звички, інстинкти тощо), стійкість особистості як сталість і протидія зовнішнім і внутрішнім несприятливим впливам інноваційного середовища; цілепокладання особистості в досягненні поставлених цілей, орієнтованої не так на корисний результат, а прагненням, насамперед, реалізувати свій інноваційний потенціал; індивідуальність особистості як уміння особистості здійснювати саморозвиток і знаходити адекватні способи розкриття і нарощування своїх прихованих можливостей і здібностей, накопичуючи особистісний ресурс для вирішення будь-якої задачі та досягнення певної мети [8].

Заглиблюючись у проблему структурних складових інноваційного потенціалу педагогів-музикантів, ми дослідили праці українських і російських науковців (М. Белан, А. Бефані, Є. Галанжинський, О. Зеленіна, В. Ключко, Ю. Кучерява, О. Михайлова, Л. Овсянкіна, Т. Терехова), у яких з різних позицій згенеровані основні сукупності характеристик даного феномену.

На увагу заслуговує запропонована структура інноваційного потенціалу особистості Л. Овсянкіною, яка розглядає даний феномен крізь призму функціонування мотиваційної, емоційно-вольової сфери, пізнавальних процесів та індивідуально-психологічних особливостей і визначає інноваційний потенціал педагога як сукупність соціокультурних і творчих характеристик його особистості, готовність удосконалювати педагогічну діяльність. Такими характеристиками є бажання і можливості розвивати свої інтереси, увявлення, здатність шукати і впроваджувати власні нетрадиційні шляхи оптимізації навчально-виховного процесу [10].

М. Белан представляє інноваційний потенціал як ресурс, який включає такі компоненти, як мотиваційний, самооцінка, ціннісно-смысловий, комунікативний [1, с. 31].

З точки зору А. Бефані, інноваційний потенціал особистості має таку структуру: ціннісно-мотиваційний блок, загальні розумові здібності, особливості соціального інтелекту, інтегральні соціально-психологічні характеристики особистості [2, с. 18–25].

На думку Ю. Кучерявої, інноваційний потенціал визначається рівнем сформованості наступних компонентів: потребою та умінням визначення педагогічної проблеми; бажанням вести науково-пошукову роботу: введенням інновацій у навчальний процес; володінням методиками авторських розробок, не боязню експерименту; здатністю здійснювати інноваційну діяльність. Він виявляється також у прагненні педагога до активної творчої позиції у професійній діяльності [7].

Згідно висновкам В. Ключко та Е. Галажинського, інноваційний потенціал містить: особистісні якості (толерантність до невизначеності, здатність до виправданого ризику, відповідальність, потреба у самореалізації, мотивація досягнення, рефлексивність, креативність (якості інтелекту, інтелектуальна ініціативність); компетенції, передусім такі, як проектна, комунікативна, інформаційна; вітальність – особливості ціннісно-смыслові організації життєвого світу, життєстійкість, суверенність, працездатність, мобілізаційний потенціал, рівень саморегуляції, орієнтація на певну якість життя [5].

О. Михайлова вважає, що інноваційний потенціал особистості складається з трьох основних інтегративних компонентів: креативність, інноваційність, створення [9].

О. Зеленіна розглядає інноваційний потенціал педагога як комплекс професійно-значущих особистісних якостей, які поновлюються довільно, тобто скеровуються самою особистістю відповідно до поставлених цілей інноваційної діяльності. Структура інноваційного потенціалу у дослідженні автора представлена двома складовими: операціональною, пов'язаною зі специфікою інноваційної діяльності, і особистісною, що дозволяє педагогу шляхом прояву своїх професійно-значущих особистісних якостей ефективно брати участь в інноваційній діяльності [4]. Найбільш розгорнуто структуру інноваційного потенціалу особистості – на елемент-

ному, компонентному та субсистемному рівнях – вивела Т. Терехова. У дослідженнях науковця організація структури інноваційного потенціалу особистості на елементному рівні представлена взаємопов'язаними складовими: волява регуляція; особистісна готовність до змін; креативність та інноваційність як особистісні характеристики; лояльність до професійної діяльності; особистісні цінності; смислові утворення; соціальна (інноваційна) роль; лояльність до конкретної праці в рамках інноваційного процесу; самосвідомість; інтерес як характеристика і емоція; конформізм; саморегуляція; мотиви досягнення і соціального визнання. Організація структури інноваційного потенціалу особистості на компонентному рівні представлена наступними складовими: компонент мотивів, компонент самооцінки, компонент особистісних смислів, комунікативний компонент; на субсистемному рівні – трьома складовими категоріями: когнітивною, смисловою і категорією впровадження [11].

Узагальнення та співставлення наукових досліджень структури інноваційного потенціалу особистості дозволило зробити загальні висновки і визначити власний варіант структури інноваційного потенціалу педагога-музиканта, у якій ми виділяємо чотири компонентних блоки – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, суб'єктно-операційний та рефлексивний.

Висновки. Феномен інноваційного потенціалу педагога-музиканта – складний інтегративний комплекс якостей особистості, розвиток якого залежить від багатьох факторів, обумовлюється різними передумовами і має певні шляхи розгортання потенційних, професійно-особистісних ресурсів. В рамках теоретичної частини дослідження структури інноваційного потенціалу особистості окреслені концептуальні інноваційного потенціалу педагога-музиканта, реалізація якого в практику мистецької освіти, на наш погляд, необхідна.

Література

1. Белан М. А. Смысловое наполнение инновационного потенциала личности / М. А. Белан // Психология в экономике и управлении. – 2015. – Т. 7, № 1. – С. 36–42. – DOI:10.17150/2225-7845.2015.7(1).36-42.
<http://journalpsy.isea.ru/reader/article.aspx?id=20204>. – Назва з екрана.
2. Бефани А. А. Личность в ситуациях неопределенности и ее инновационный потенциал / А. А. Бефани // Вестник Одесского национального университета. Психология. – 2010. – Т. 15, № 11–2. – С. 18–25.
3. Власенко Ю. А. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 – Загальна психологія, історія психології / Власенко Ю. А. – Одеса : ОНУ ім. Мечникова, 2003. – 19 с.
4. Зеленина Е. В. К вопросу об актуализации инновационного потенциала педагога [Електронний ресурс] / Е. В. Зеленина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – Вып. № 5 (42). – С. 196–199. – Режим доступу:
<http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-aktualizatsii-innovatsionnogo-potentsiala-pedagoga>. – Назва з екрана.
5. Ключко В. Е. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст [Електронний ресурс] / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 325. – С. 146–151. – Режим доступу:
<http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-potentsial-lichnostisistemnoantropologicheskiy-kontekst>. – Назва з екрана.
6. Кузнецова О. В. Факторна структура простору адаптивно-інновативних характеристик особистості [Електронний ресурс] / О. В. Кузнецова // Наука і освіта. – 2015. – № 11–12. – С. 66–73. – Режим доступу:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2015_11-12_13. – Назва з екрана.
7. Кучерява Ю. В. Роль післядипломної педагогічної освіти у розвитку інноваційного потенціалу педагога [Електронний ресурс] / Ю. В. Кучерява // Теорія та методика управління освітою. – 2011. – № 7. – Режим доступу:
<http://umo.edu.ua/katalogh-vidani/elektronne-naukove-fakhove-vidannja-teorija-ta-metodika-upravlinnja-osvitoju-vipusk-7-2011>. – Назва з екрана.
8. Миронова И. В. Инновационный потенциал личности как категория научного феномена [Електронний ресурс] / И. В. Миронова. – Режим доступу:
https://interactive-plus.ru/article/15507/discussion_platform. – Назва з екрана.

9. Михайлова О. Б. Структура інноваційного потенціала особистості / О. Б. Михайлова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия "Психология". – 2012. – Т. 6, № 1. – С. 26–31. – Режим доступу: <http://www.nsu.ru/xmlui/handle/nsu/1961>. – Назва з екрана.
10. Овсянкіна Л. А. Проблеми впровадження сучасних інформаційних технологій в гуманітарній освіті [Електронний ресурс] / Л. А. Овсянкіна. – Режим доступу: <http://pgk.npu.edu.ua/index.php/--2-25/91-l-r-4>. – Назва з екрана.
11. Терехова Т. А. Структурно-уровнева модель інноваційного потенціала особистості [Електронний ресурс] / Т. А. Терехова, М. А. Белан // Baikal Research Journal. – 2016. – Т. 7, № 2. – DOI:10.17150/2411-6262.2016.7(2).24. – Режим доступу: <http://eizvestia.isea.ru/reader/article.aspx?id=20687>. – Назва з екрана.
12. Фролов П. Д. Інноваційна активність особистості: сутність та методичні засоби вивчення / П. Д. Фролов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія "Психологічні науки" : збірник / Чернігівський нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2011. – Вип. 94. – Т. 2. – С. 209–213.
13. Яковенко М. Л. Розвиток інноваційної активності студентства в умовах оновлення вищої школи України : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : спец. 22.00.04 – Спеціальні та галузеві соціології / Яковенко М. Л. – Х. : Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2003. – 20 с.

УДК 371.134:785

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ГОТОВНІСТЬ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ" МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Гусейнова Л. В.

У статті розкрито основні психолого-педагогічні підходи до сутності поняття "готовність до інструментально-виконавської діяльності" майбутнього вчителя музичного мистецтва, виокремлено основні компоненти готовності до інструментально-виконавської діяльності, а саме: мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний та операційний. Наголошується, що готовність до інструментально-виконавської діяльності, як стійка характеристика особистості, забезпечується єдністю означених компонентів, продуктивною реалізацією набутих виконавських знань, умінь та навичок в активній інструментально-виконавській діяльності.

Ключові слова: готовність до інструментально-виконавської діяльності, майбутній учитель музичного мистецтва, компонентна структура готовності до інструментально-виконавської діяльності, рівень готовності, результативність формування готовності.

В статье раскрыты основные психолого-педагогические подходы к сущности понятия "готовность к инструментально-исполнительской деятельности" будущего учителя музыкального искусства, выделены основные компоненты готовности к инструментально-исполнительской деятельности, а именно: мотивационно-волевой, когнитивно-аналитический, креативный, ценностно-ориентационный и операционный. Отмечается, что готовность к инструментально-исполнительской деятельности, как стойкая характеристика личности, обеспечивается единством выделенных компонентов, продуктивной реализацией приобретенных исполнительских знаний, умений и навыков в активной инструментально-исполнительской деятельности.

Ключевые слова: готовность к инструментально-исполнительской деятельности, будущий учитель музыкального искусства, компонентная структура готовности к инструментально-исполнительской деятельности, уровень готовности, результативность формирования готовности.

The article covers basic psychological and pedagogical approaches to the essence of the concept of "readiness for instrumental performance" of the future teacher of music and art.

Analysis of psychological and educational literature on preparedness activities leads to the following conclusions: readiness to perform is an integrative quality of the individual, including motivational, orientational, operational, volitional and evaluative components; structure of preparedness is adequate to the structure of future activities; formation of readiness of students for the future is a manageable process that implies the transfer of knowledge, intellectual skills and practical abilities, the formation of creative techniques, general scientific and cultural training, mastering all aspects of the chosen specialty, adapting to the conditions of modern school; formation of preparedness is a process of the optimized training.

The author determines basic components of preparedness for instrumental performing activities, namely: motivational, cognitive and analytical, creative, value-orientational and operational. It is noted that the readiness to performing activities as a stable characteristic of the individual is provided by the unity of the above-mentioned components, productive implementation of the knowledge and skills in active performing instrumental activities. Level depends on the degree of integration of all structural components, understanding of the importance and necessity of the future professional, specifically instrumental, activities. Efficiency of readiness formation will contribute to the revitalization of the creative forces of students creating a motivational environment and the required educational conditions.

Key words: Readiness for instrumental-performing activity, future teacher of music art, component structure of readiness for instrumental-performing activity, level of readiness, efficiency of readiness forming process.

Формування у майбутніх учителів готовності до інструментально-виконавської діяльності є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки вищої школи. Саме у виші в процесі навчання закладаються основи інструментально-виконавської культури та майстерності, що сприяють професійній досконалості та готовності до майбутньої діяльності. Така готовність дає можливість молодому педагогу-музиканту впевнено почувати себе у професійній діяльності.

Аналіз музично-педагогічних досліджень свідчить про зростання уваги вчених до питань інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики (О. Абдулліна, Л. Арчажникова, Ю. Бай, Н. Біла, Р. Верхолаз, Є. Йоркіна, Т. Завадська, І. Зязюн, З. Квасниця, В. Крицький, І. Мостова, В. Муцмахер, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Є. Скрипкіна, Г. Ципін, О. Щербініна, О. Щолокова, Т. Юник та ін.). Накопичено значний науковий і практичний матеріал, який безпосередньо чи опосередковано відбиває також різноманітні грані проблеми формування готовності педагога-музиканта до майбутньої професійної діяльності, зокрема інструментально-виконавської. Як показало її вивчення загострилася суперечність між новими вимогами, що ставляться до змісту сучасної музично-педагогічної освіти, і недостатнім рівнем сформованості готовності випускників вищих навчальних закладів педагогічної освіти до професійної діяльності.

Метою статті є розгляд сутності *готовності* як властивості особистості.

У психології *готовність до діяльності* розглядається як якісно новий стан і властивість особистості, що зумовлює психологічну стійкість цієї діяльності й широко висвітлюється у теорії та практиці соціальної, інженерної, педагогічної, військової, спортивної психології. Готовність до певних видів діяльності досліджували А. Гандюшкін, М. Дяченко, Л. Кандибович, М. Левітов, В. Моляко, О. Проскура, В. Пушкін, А. Пуні, Л. Разборова, Д. Узнадзе та ін.

Розглядаючи готовність як передумову виконання будь-якої діяльності, вчені визначають її як активнодіючий стан особистості, що віддзеркалює зміст поставленого завдання та умови його виконання. Такими умовами дослідники вважають ступінь складності завдань, новизну і проблемний характер, обставини діяльності (умови, ситуація), особливості її стимуляції, мотивацію і прагнення до досягнення результату, оцінку вірогідності його досягнення, самооцінку власних можливостей, попередній досвід переживань нервово-психічних станів, здатність до самоконтролю і саморегуляції стану готовності.

За твердженням В. Моляки, основою загальної готовності виступає рівень життєдіяльності з її фізіологічними механізмами (динамічні стереотипи, функціональні системи, домінантні стани). Адекватним поняттям загальної готовності виступає *поняття установки як стану готовності* до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби. Структура готовності, на його думку, є динамічним утворенням, закономірності будови якої визначаються предметним змістом конкретного виду діяльності. Використовуючи в якості методологічної установки концепцію системного підходу, вчений формулює психологічну готовність як складне особистісне утворення, як багаторівневу і багато-прошаркову систему якостей і властивостей, що у поєднанні дозволяють певному суб'єкту більш чи менш успішно виконувати конкретну діяльність [2, с. 24].

На думку Д. Узнадзе, установка акумулює минулий досвід, опосередковує стимулюючу дію зовнішніх умов і зрівноважує відношення суб'єкта з середовищем [5, с. 112].

До феномену готовності входить ціла низка різнобічних ознак установки: активація окремих психологічних функцій та глибоких зрушень, що зачіпають розвиток особистості в цілому; взаємовідношення компонентів системи установок, які виникають симультанно або сукцесивно у різних галузях пристосувальної діяльності людини; потенційна схильність суб'єкта до дії й актуальне регулювання її динаміки; елементи неусвідомленої діяльності суб'єкта та акти його свідомої поведінки; зв'язок із категоріями реакції, стимулу, мотивації тощо. О. Рудницька

стверджує, що адекватне розкриття уявлень щодо установки можливе лише з позицій концепції функціональної структури діяльності, яка дає змогу підкреслити, що установка не лише зумовлює готовність до розвитку активності певного типу, а й спричиняє високий рівень організованості та узгодженості процесів, на котрі поширюється її регулюючий вплив. Цю характерну функцію установки можна спостерігати як в елементарній моториці й рецепції, так і в складніших процесах цілеспрямованих дій, тобто в процесах семантичного плану, якими є музична діяльність і поведінка в їх власне соціально-психологічному смислі [4, с. 78].

Готовність може виявлятися на фоні короточасних і довготривалих психофізіологічних станів суб'єкта. *Готовність розрізняють як звичайний, робочий, оптимальний психофізіологічний стан, що супроводжує будь-яку діяльність, яка здійснюється у нормальних умовах.* За підвищеної готовності спостерігається понаднормативне функціонування всіх систем організму, що зумовлюється вірогідними характеристиками інформаційного оточення; за зниженої – спостерігається неготовність суб'єкта до ефективного вирішення завдань.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях структура готовності визначається як *психологічна готовність*, що передбачає свідоме ставлення до діяльності, виходячи з власних здібностей і можливостей; як *практична готовність*, тобто потенційна можливість оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок; як *моральна готовність*, що ґрунтується на усвідомленні професії вчителя, на позитивному ставленні до майбутньої діяльності, на прагненні до максимального використання власних сил та можливостей у майбутній професійній діяльності.

Питання психологічної готовності до різних видів педагогічної діяльності набули самостійного статусу, окреслили царину власних понять, визначили шляхи розвитку, суттєво розширили межі дослідження цього феномену в працях А. Деркача, Г. Костюка, А. Петренка, В. Сластьоніна, В. Щербини та ін.

У педагогіці про актуальність проблеми готовності свідчать дослідження С. Ніколаєнка (готовність майбутнього вчителя до практичної діяльності), Л. Бочкарьова (готовність музикантів-виконавців до публічного виступу), М. Веселовської, Н. Комишевої, Т. Левшенко (професійно-естетичної готовності вчителів), Г. Астахової, Г. Черушевої, Т. Зотєєвої (готовності до музично-естетичного виховання школярів), Т. Смірнкової (готовності до диригентсько-хорової діяльності).

З позицій системного аналізу опосередковано аналізують проблеми професійної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності К. Дурай-Новакова, М. Дяченко, Л. Кандилович, В. Крутецький, С. Ніколаєнко, В. Сластьонін та ін.

Поділяючи думку К. Дурай-Новакової про те, що поняття професійної готовності до педагогічної діяльності є водночас категорією теорії особистості й теорії діяльності, С. Ніколаєнко вважає доцільним виокремлення у структурі цілісної системи професійно-педагогічної готовності двох підсистем:

- 1) довготривалої, яку трактує як категорію теорії особистості;
- 2) ситуативної, що розглядається як категорія теорії педагогічної діяльності.

Підсистема довготривалої професійно-педагогічної готовності є стійким комплексом особистісних, суб'єктних та індивідуальних професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності у багатьох ситуаціях. Дана система діє постійно, виступаючи в якості суттєвої передумови регуляції педагогічної діяльності.

Підсистема ситуативної професійно-педагогічної готовності є активнодіючим станом особистості, динамічну структуру якої складають мотиваційний, пізнавально-орієнтаційний, операційно-діючий, емоційно-вольовий і оцінний компоненти. С. Ніколаєнко відносить структуру ситуативної професійно-педагогічної готовності до типу функціональних структур, що виникають та ідентифікуються не самі по собі, а у нерозривному зв'язку зі структурою зовнішньої взаємодії [3, с. 9].

Теорію і практику формування готовності студентів педагогічних вишів до професійної діяльності розглядають А. Линенко, В. Смирєнський, П. Харченко. У своєму ґрунтовному дослідженні, узагальнюючи різні підходи до визначення суті поняття готовності, А. Линенко вважає її складним, багатограним явищем і розуміє як внутрішній зміст, що виражається в єдності різноманітних властивостей і відносин. Цьому найповніше відповідає розуміння готовності як інтегрованого системного утворення особистості, що характеризує її вибіркиму прогнозуючу активність у підготовці та включенні до діяльності. Готовність виникає в результаті певного

досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у даній діяльності. Дослідниця розглядає готовність з точки зору якісної підготовленості суб'єкта до педагогічної діяльності, вважає готовність, з одного боку, *особистісною* (емоційно-інтелектуальною, вольовою, мотиваційною, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування власними почуттями, мобілізацію сил, подолання невпевненості, побоювання тощо); з іншого – *операціонально-технічною*, що включає інструментарій педагога (його професійні знання, вміння, навички, способи і засоби педагогічного впливу) [1, с. 29].

У зв'язку з цим більшістю дослідників визначається структура готовності, що передбачає наявність таких компонентів: мотиваційного (відповідальність за виконання завдань), орієнтаційного (знання й уявлення про особливості й умови діяльності, вимоги до особистості), операційного (володіння способами та прийомами діяльності; необхідними знаннями, вміннями, навичками; процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), вольового (самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається процес діяльності), оцінного (самооцінка власної підготовки і її відповідності процесу вирішення професійних завдань).

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем *готовності до діяльності* дозволив зробити такі узагальнення:

- готовність до діяльності – інтегративна якість особистості, що включає мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний компоненти;
- структура готовності адекватна структурі майбутньої діяльності;
- формування готовності студентів до майбутньої діяльності – це керований процес, який передбачає передачу знань і умінь інтелектуальної та практичної діяльності, формування прийомів творчої діяльності, загальнонаукову і загальнокультурну підготовку, оволодіння всіма аспектами обраного фаху, адаптацію до умов сучасної школи;
- формування готовності відбувається як процес оптимізації професійної підготовки.

Враховуючи багатогранність підходів до проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності й відсутність єдності у її трактовці, ми визначилися з основним змістом дефініції "готовність до інструментально-виконавської діяльності". Це складне особистісне утворення ми розуміємо як *домінантний стан особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності*.

Аналіз багатовекторного спектру розуміння цього складного поняття, його компонентної структури дозволив виокремити основні компоненти готовності до інструментально-виконавської діяльності, а саме: мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний та операційний.

Мотиваційно-вольовий компонент включає стійку зацікавленість майбутньою професією; розвиток мотиваційної сфери, що формує установку на інструментально-виконавську діяльність; управління вольовою сферою, котра ґрунтується на мотивації й коригує діяльнісне ставлення до навчання.

Когнітивно-аналітичний компонент визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду; розвитком аналітичного та активізацією виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з професійно необхідними якостями, що свідчать про придатність до інструментально-виконавської діяльності, забезпечують самореалізацію у ній.

Креативний компонент складає розвиток художньо-творчих умінь (музично-виконавських, імпровізаційних), які у свою чергу формують професійно важливі якості – емпатію, артистизм, рефлексію, самостійність, творчу активність, ініціативність.

Ціннісно-орієнтаційний компонент зумовлює необхідне формування рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів (ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів) оцінної діяльності, яка ґрунтується на прийнятій у суспільстві системі цінностей і соціальному досвіді.

Операційний компонент акумулює застосування технологічного арсеналу, оперування набутими знаннями та уміннями, використання раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над твором і в процесі його виконання.

Отже, готовність до інструментально-виконавської діяльності, як стійка характеристика особистості, забезпечується єдністю означених компонентів, продуктивною реалізацією набутих виконавських знань, умінь та навичок в активній інструментально-виконавській діяльності. Рівень готовності залежить від ступеня інтеграції всіх структурних компонентів, розуміння важливості й необхідності майбутньої професійної, а саме інструментально-виконавської діяльності. Результативності формування означеної готовності значною мірою сприятиме набуття художньо-виконавського досвіду, що ґрунтується на позитивному ставленні до відповідної діяльності, усвідомленні її мотивів і потреб, активізація творчих сил студентів, створення відповідного мотиваційного середовища та необхідних педагогічних умов.

Подальшого наукового пошуку потребують питання, пов'язані з формуванням готовності майбутнього музиканта-педагога до інших видів виконавської діяльності (диригентсько-хорової та вокальної); дослідженням психолого-педагогічних аспектів виконавських якостей та досвіду у процесі інструментально-виконавської діяльності; розкриттям впливів вольових та емоційних факторів на формування готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Література

1. Линенко А. Ф. Теория і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.04 / Линенко А. Ф. – К., 1996. – 44 с.
2. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
3. Николаенко С. А. Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Николаенко С. А. – К., 1985. – 24 с.
4. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
5. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.

УДК 378.091.12-051:004:78

ДО ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОСТІ: ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТИ

Дворник Ю. Ф.

Стаття присвячена розгляду питань структури творчої особистості та творчого процесу. У структурі творчої особистості охарактеризовано мотиваційний, когнітивний, операційний та креативний компоненти. Розкриті функціональні елементи та етапи творчого процесу. Виявляються внутрішні та зовнішні чинники, що модифікують його перебіг.

Ключові слова: творчість, музично-творча діяльність, творчий процес, творча особистість, структура творчої особистості, структура творчого процесу.

Статья посвящена рассмотрению вопросов структуры творческой личности и творческого процесса. В структуре творческой личности охарактеризованы мотивационный, когнитивный, операционный и креативный компоненты. Раскрыты функциональные элементы и этапы творческого процесса. Выявляются внутренние и внешние факторы, модифицирующие его течение.

Ключевые слова: творчество, музыкально-творческая деятельность, творческий процесс, творческая личность, структура творческой личности, структура творческого процесса.

The article deals with the structure of the creative person and the creative process. It is noted that modern researches determined a trend, according to which procedural and personal aspects are intertwined. The structure of the creative personality is characterized by motivational, cognitive, creative and operational components. Their set is considered as an integrated set, which is required for productive musical creativity. It presents structural and functional analysis of the creative process and reveals its structure, internal and external factors that modify its course. The creative process is always specific and unique, that is why we should examine only its general features, which distinguish its structural or functional elements, common features and phases of development are detected such, as searching, maturing plan, realization, rationalization and verification. The article highlights the essential features of a creative personality, defines the components of the creative process and its phases. It is noted that the vital need for the creative person is creative activity, and the most typical style of behaviour is creative. The main feature of a creative personality is the presence of creative abilities and creative talents. The idea of personal qualities that define the human capacity for self-affirmation, most clearly manifested in the art is defended. The article also refers to the need of forming the complex skills, which are necessary for successful creative activities including music. The attention is paid to the importance of music and imaginative thinking, the need to develop the ability to implement audio and semantic representation in the composition, arrangement, orchestration and shifting. It is noted that the modern musical creativity requires a high level of acquirement of skills using sound equipment and computer technology. It reveals the need for the formation of the skills of future teachers of music.

Key words: creation, music and creative activities, creative process, creative personality, creative personality structure, the structure of the creative process.

Постановка проблеми. Однією зі складних сучасних педагогічних проблем, яка потребує свого вирішення є формування творчої особистості. Інтенсивний розвиток досліджень проблеми творчості почався ще на зламі XIX–XX ст., й упродовж усього XX ст. вона з різних точок зору вивчалася майже усіма природничими і гуманітарними науками – філософією, історією науки і техніки, соціологією, психологією, мистецтвознавством, політологією, економікою, педагогікою тощо.

Залежно від методології дослідження даної проблеми, наголос, відповідно, ставився на чотирьох основних аспектах: на дослідженні особливостей творчого процесу; внутрішніх і зовнішніх чинників, що модифікують його перебіг; рис творчої

особистості; властивостей продукту творчої діяльності [2, с. 108]. Слід зазначити, що "з позицій психолого-педагогічної науки творчість досліджується у двох головних напрямках – процесуальному та особистісному. У процесуальному напрямку визначаються особливості перетворення суб'єктом предмету творчості, об'єкту творчості, об'єктивної дійсності в цілому. В особистісному – чільне місце посідають якості та здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності. Окрім того, значна увага приділяється вивченню особливостей формування мотиваційної сфери, тезаурусу знань, умінь і навичок, характерологічних властивостей самосвідомості особистості тощо" [5, с. 11–12].

Перед дослідниками постає і низка проблем, вирішення яких безпосередньо дозволить дати відповідь на такі принципово важливі питання: Чи можна раціонально описати і пояснити творчість? Наскільки керований творчий процес? Що собою являє творча особистість?

Аналіз досліджень з проблеми. Окреслене коло питань знайшло своє відображення у дослідженнях учених (Л. Виготський, О. Ковальов, Н. Лейтес, О. Лук, О. Любарська, В. Майданов, А. Маслоу, В. М'ясищев, В. Петрушин, Я. Пономарьов, В. Роменець, С. Сисоєва, О. Смоліна, О. Спіркін та ін.). Водночас актуальними лишаються питання визначення структури творчої особистості, виявлення суттєвих ознак, які вирізняють творчу особистість серед інших та дослідження творчого процесу. Відтак **метою** даної **статті** є розкриття та обґрунтування структури творчої особистості та процесу творчості в їх взаємозв'язку.

Виклад основного матеріалу. У сучасних дослідженнях творчості дедалі виразніше окреслюється тенденція, згідно якої процесуальні й особистісні аспекти переплітаються між собою, створюючи уявлення про єдину систему регуляції та реалізації творчої діяльності [5, с. 13–14]. Особистість постає як динамічна, відносно стійка цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних і морально-вольових якостей людини, виражених в індивідуальних особливостях її свідомості й діяльності [9, с. 238].

С. Сисоєва вважає, що оскільки особистість є системною якістю індивіда, то творча особистість виступає як підсистема особистості, яка характеризується сукупністю особливих творчих якостей індивіда.

Як зауважує вчена, існує два діаметрально-протилежних підходи до розуміння структури творчої особистості: один (монофакторний) визнає існування певних творчих здібностей; інший (мультифакторний) розглядає творчу особистість як таку, що характеризується сукупністю окремих якостей, набір яких саме і визначає неповторну індивідуальність особистості і вищий ступінь її творчих досягнень [6, с. 115].

У філософському розумінні структура – це спосіб закономірного зв'язку між складовими частинами; сукупність істотних відношень між компонентами всередині цілого та їх відносно стійких зв'язків [10, с. 667].

Ми підійшли до необхідності з'ясування питань: а що ж таке творча особистість взагалі? Що робить її творчою? Чим вона відрізняється від інших людей і що притаманне саме їй?

Щоб отримати на них відповіді і мати цілісне уявлення про даний феномен, варто дати *характеристику* творчої особистості. Вирішення проблеми саме таким чином нами вважається логічним, адже поняття "характеристика" у довідниковій літературі трактується як опис характерних, відмінних якостей, рис, властивостей чого-небудь чи кого-небудь, а вони, на нашу думку, і є саме тими сутнісними ознаками, що притаманні творчим людям.

Вченими зазначається, що творча особистість – це індивід, який має високий рівень знань, потяг до нового, оригінального, вміє відкинути звичне, шаблонне. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерний. Для більш чіткого розуміння сутності творчої особистості ми порівняли дві різні вікові категорії – дітей і дорослих. Нашою метою був пошук відповіді на питання: у чому принципова різниця у творчості дітей і дорослих. Аналіз процесу творчості дітей показав, що у них наявні два компоненти – *мотиваційний і креативний*, і для творчої діяльності їм потрібні лише бажання і можливість. Дану двокомпонентну модель ми умовно назвали "хочу – творю". Сформована ж особистість не лише "хоче творити", а й "знає, як творити", "вміє творити" і "творить". З даного твердження логічно випливає, що у структурі

творчої особистості виокремлюються чотири компоненти: **мотиваційний** (хочу), **когнітивний** (знаю), **операційний** (вмію) та **креативний** (творю). Їх сукупність ми розглядаємо як цілісний комплекс, необхідний для продуктивної творчої діяльності.

Головною ознакою творчої особистості є наявність творчих здібностей та обдарованості, які розглядаються як індивідуально-психологічні якості людини, що відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання [4, с. 113]. Разом із тим порівняння результатів творчості (продуктів творчої діяльності) вказує на наявність у них таких необхідних для реалізації творчого задуму складових як знання та вміння того, хто створює. Причому для творчої особистості важливим виступає не об'єм знань, а їх ґрунтовність та системність, оперативність та гнучкість.

Аргументованість даного твердження достатньо проста, адже важко уявити, що глибокий за змістом, образністю і драматургією художній твір може написати людина зі збідненими знаннями.

Важливим виступає і наявність комплексу вмінь необхідних для успішної творчої діяльності. У музичній творчості він представлений такими складовими, як: розвиненість музично-образного мислення, вміння втілювати звуко-символічне уявлення в композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці, а в сучасній творчості це і вміння використовувати комп'ютерне та звукотехнічне обладнання та вміння застосовувати комп'ютерні технології.

Творча особистість характеризується і високою мотивацією до творчої діяльності. Необхідність займатися творчістю є рушійною силою її активності. У бажанні творити першорядним виступає прагнення до самореалізації та усвідомлення власних творчих можливостей, спрямованість на реалізацію творчих задумів, наполегливість у творчій діяльності.

І все ж визначальним у структурі творчої особистості, на нашу думку, є власне творчий компонент, який характеризується ставленням до творчої діяльності, самостійністю і творчою ініціативністю, продуктивністю творчої діяльності та здатністю до самоаналізу і самооцінки результатів творчої діяльності.

На думку О. Спіркіна, творча діяльність не лише передбачає вже готову, сформовану особистість, а й, навпаки, особистість формується остаточно лише у творчій діяльності. Одне без іншого неможливо. Творчість і особистість – єдиною-нероздільною цілісністю [8, с. 303].

Завдяки творчій діяльності безперервно розширюються можливості людини, реалізується історичний розвиток і зв'язок поколінь, а відтак розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини [1, с. 326].

У "Філософському словнику" знаходимо: поняття "структура" у зв'язку з широким застосуванням, набуло важливого методологічного значення. Воно є ... умовою екстраполяції різних способів розв'язання задач з одних галузей науки на інші і є одним з центральних у ...структурно-функціональному аналізі" [10, с. 668]. Керуючись такою думкою, ми можемо зосередити увагу на проблемі, яка не лише пов'язана із визначенням структури творчої особистості, а й на питанні розкриття структури творчого процесу. Ці структури у такому поєднанні та співставленні стають більш зрозумілими, оскільки творча особистість, з одного боку, виявляє свої якісні характеристики у творчій діяльності, а з іншого – творчий процес має свою певну структуру, загальні риси та етапи.

Серед низки питань, які останнім часом порушуються вченими, можна назвати: окреслення сутнісних ознак творчості, визначення компонентів творчого процесу і його етапів, з'ясування чинників, рушіїв, сприятливих умов ефективного перебігу творчого процесу.

Учені виокремлюють основні чинники, які закладають методологічну основу теорії творчості, а саме: з'ясування внутрішнього, психологічного механізму творчості (*як створюється*); 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*) [3, с. 13].

О. Смоліна вважає, що пояснити й описати творчий процес навряд чи можливо, оскільки його перебіг є суто індивідуальним, вільним, нерідко спонтанним, у якому вирішальні моменти належать ірраціональним чинникам. Між тим, додає вчена, існують загальні закономірності будь-якої творчості, які можна схематично представити у вигляді наступних фаз: накопичення різноманітного життєвого досвіду; початкове інтуїтивне його осмислення й узагальнення; свідомий аналіз і відбір результатів досвіду з точки зору їх важливості, суттєвості, прагнення духовно змінити об'єкти досвіду; логічна обробка і поєднання результатів інтуїції з ідеями свідомого, узагальнення й особиста інтерпретація всього процесу творчості у цілому; уточнення і розвиток ідей та їх остаточне формулювання [7, с. 4–5]. Зрозуміло, що дана схема, наголошує авторка, не передає всієї складності структури, динаміки, ритміки і періодики, а лише узагальнено фіксує її основні вузли.

С. Сисоєва зазначає, що особливість будь-якого творчого процесу, в результаті якого створюється якісно нове, полягає у тому, що не тільки людина-творець впливає на результат власної творчості, а й сам предмет творчості сприяє подальшому творчому розвитку людини. Далі вчена продовжує: "... творчі можливості людини реалізуються не лише в предметній діяльності, а й у самому процесі її життя, самореалізації як засобі самоствердження, самовираження і саморозвитку" [6, с. 11–13]. Принципово важливою є й думка про те, що особистісні якості, які визначають здатність людини до самореалізації, самоствердження, найбільш яскраво виявляються саме у творчості.

Узагальнення означених положень дає підстави говорити про те, що творчий процес є специфічним і малодослідженим феноменом, який характеризується створенням чогось нового та нестандартного, відмовою від шаблонів і стереотипів, створенням матеріальних цінностей і творів мистецтва, відкриттям у науці, раціоналізаторським винаходом у техніці тощо. Саме це приводить до появи нових, часто несподіваних результатів.

Процес творчості завжди специфічний, але має й деякі загальні риси і фази розвитку. Відтак можна говорити про певну структуру творчого процесу (пошук, визрівання задуму, реалізація, обґрунтування й перевірка) [10, с. 684]. Разом з тим, наголошує С. Сисоєва, жорсткого чергування етапів не існує. Тому було б помилкою вважати, що кожний наступний етап починається лише після закінчення попереднього. Кожен із етапів – необхідний і цілісний компонент творчого процесу, але вони постійно проникають один в один, тому на стадії доробки можуть вноситися корективи в початковий задум [6, с. 181].

Методологічно важливим є твердження про те, що з перебігом творчого процесу цілі, які ставить особистість, стають дедалі значущими, і при цьому формується й розвивається сама особистість. Це положення є особливо цінним, оскільки воно розкриває безперервність самостимуляції творчої діяльності, її самодостатність для розвитку творчої особистості.

Узагальнюючи викладене, підкреслимо, що творча особистість виступає як підсистема особистості й характеризується сукупністю окремих якостей. Структура творчої особистості представлена мотиваційним, когнітивним, операційним та креативним компонентами, які тісно переплетені між собою і виступають як єдиний цілісний комплекс, у якому творчий компонент є визначальним. Розкриваючи певні загальні риси та етапи процесу творчості (пошук, визрівання задуму, реалізація, обґрунтування й перевірка), вчені наголошують на умовності такого структурування, оскільки вказаний порядок етапів є лише схематичним.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Коваленко Є. І. До питання про сутність творчості / Є. І. Коваленко // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2001. – С. 108–111.
3. Муха А. І. Процесс композиторского творчества (Проблемы и пути исследования) / А. И. Муха. – К. : Музична Україна, 1979. – 271 с.
4. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.

5. Остапенко Л. В. Розвиток творчих якостей у студентів-хормейстерів засобами української духовної хорової музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Остапенко Л. В. ; Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 1999. – 162 с.
6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
7. Смолина Е. А. Современный урок музыки: творческие приемы и задания / Е. А. Смолина. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 128 с.
8. Спиркин А. Г. Основы философии : учеб. пособие для вузов / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1988. – 592 с.
9. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
10. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доповн. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

УДК 378.016–057.212:34

ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Ковальова В. В.

*У статті обґрунтовано необхідність формування правової компетентності майбутнього менеджера. Проаналізовано стан вирішення проблеми у сучасній теорії та практиці психолого-педагогічної науки. Розкрито структуру та функції правової компетентності майбутнього фахівця в сфері управління. На підставі аналізу наукової літератури з'ясовано, що в дослідників відсутня єдність поглядів на зазначену проблему, а також неоднозначно трактується поняття "компетентність" та підходи до вирішення проблеми формування правової компетентності в майбутніх менеджерів. На основі аналізу наукових праць з'ясовано, що правова компетентність є важливою складовою професійної компетентності майбутнього менеджера. З урахуванням вимог сучасних підходів виокремлено взаємозумовлені компоненти правової компетентності менеджера когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний (поведінковий).
Ключові слова: компетентність, правова компетентність, структура правової компетентності менеджера.*

*В статье обоснована необходимость формирования правовой компетентности будущего менеджера. Проанализировано состояние решения проблемы в современной теории и практике психолого-педагогической науки. Раскрыта структура и функции правовой компетентности будущего специалиста в сфере управления. На основании анализа научной литературы установлено, что у исследователей отсутствует единство взглядов на указанную проблему, а также неоднозначно трактуется понятие "компетентность" и подходы к решению проблемы формирования правовой компетентности у будущих менеджеров. На основе анализа научных работ установлено, что правовая компетентность является важной составляющей профессиональной компетентности будущего менеджера. С учетом требований современных подходов выделены взаимобусловлены компоненты правовой компетентности менеджера: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный (поведенческий).
Ключевые слова: компетентность, правовая компетентность, структура правовой компетентности менеджера.*

*In the article the author grounds the necessity of legal competence formation among future managers. The solution of the problem is analyzed in the modern theory and practice of psychology and pedagogy. The structure and function of the legal competence is revealed for the future specialist in the field of management. In the analysis of scientific literature it is elucidated that researchers do not share vision on the issue, and the concept of "competence" is ambiguously interpreted as well as approaches to the issue of future managers' legal competence. The analysis of scientific works shows that legal competence is an important component of future manager's professional competence. Taking into account the requirements of modern approaches, components of manager's legal competence are singled out, such as cognitive, motivational-value and operating (behavioral).
Key words: competence, legal competence, structure of manager's legal competence.*

Постановка проблеми. Сучасні процеси демократизації суспільства, становлення України як незалежної держави, фундаментальне оновлення законодавства, необхідність посилення захисту прав і свобод громадянина в умовах ринкової економіки радикально змінили соціальне значення правових знань для майбутнього фахівця. Правова освіта набуває особливого значення для формування правової

культури і правосвідомості особистості, її вмінь легальними засобами правомірно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях. Правова підготовка кожної особи стає обов'язковим складником її професійної компетентності. Для того, щоб вирішити завдання, зумовлені як сучасним розвитком світової цивілізації, так і особливими потребами нашої держави, необхідні нові підходи як до змістового, так і до теоретико-методологічного аспектів правової підготовки студентів вищих навчальних закладів – майбутніх менеджерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість правової освіти і правового виховання особистості, їх державне значення і необхідність для кожного громадянина спричинили появу багатьох наукових розвідок, у яких висвітлено:

- формування правової культури та правової свідомості майбутнього педагога (Г. Васянович, М. Городиський, І. Дарманська, Я. Кічук, Л. Мацук, М. Подберезський, І. Романова, Н. Яковлева та ін.);

- формування правової культури і правосвідомості у сфері органів внутрішніх справ (В. Безбородий, П. Білий, С. Кунгожинов, А. Морозов, В. Темченко);

- формування правосвідомості особистості військовослужбовців-прикордонників України (В. Царенко);

- формування правової компетентності студентів (С. Воєводін, С. Гурін, Я. Кічук, О. Панова, Н. Саприкіна, І. Серяєва, О. Черемісіна та ін.).

У контексті професійної підготовки менеджерів відповідно до вимог сьогодення значний інтерес становлять праці Л. Батченко, М. Гриньової, М. Захарова, Л. Карашук, О. Мармази, Є. Павлютенкова та ін.

Проте сьогодні рівень правових знань, умінь та навичок громадян не повною мірою задовольняє потреби розвитку правової держави. Сучасному суспільству необхідний соціально активний, творчий, юридично грамотний менеджер, який розуміє соціальну цінність права та позитивно ставиться до прав своїх підлеглих. Правова компетентність стає однією з провідних складових професійної компетентності менеджера, що дозволяє характеризувати його як успішного суб'єкта управлінської діяльності.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності та структури правової компетентності менеджера.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що поняття "компетентність" давно використовується у філософській, педагогічній, психологічній, управлінській і правовій літературі, однак підвищений інтерес до нього виявляється лише останнім часом.

А. Хуторський розглядає компетентність як процес володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [6, с. 5].

За визначенням В. Ландшеєра, "компетентність – це властивість особистості, яка володіє знаннями, досвідом в тій чи іншій галузі, що дозволяють використовувати його у змінних умовах; готовність особистості щодо вирішення певних професійних завдань [7, с. 32].

Д. Равен вважає, що "компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії" [10, с. 6]. На його думку, компетентність передбачає наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організувати інших людей для досягнення поставлених цілей, готовність оцінювати й аналізувати наслідки своїх дій.

Узагальнюючи теоретичні напрацювання науковців, можна стверджувати, що найчастіше компетентність розглядається як певний рівень інтегрування знань, умінь, навичок, досвіду та особистих якостей фахівця, який забезпечує ефективність і якість виконуваної ним професійної діяльності.

Однією з провідних компетентностей у професійній діяльності менеджера організації є його правова компетентність, оскільки її сформованість надає особистості можливість вільно орієнтуватись у правових явищах, визначати правові причинно-наслідкові зв'язки, виділяти та розрізняти правові відносини людини з

суспільством та навколишнім середовищем, приймати обґрунтовані життєві та професійні рішення і здійснювати їх відповідно до законодавчих норм.

Зазначимо, що феноменологія правової компетентності особистості досліджується сучасними дослідниками (В. Варуков, Т. Волох, О. Панова, В. Персицька, В. Олейник), однак залишає свою дискусійність, особливо в контексті проблематики вищої школи.

Щодо правової компетентності менеджера С. Гурін розглядає її як особистісну якість, що передбачає знання і виконання ним соціальних норм і правил поведінки, які санкціонуються або встановлюються державою відповідно до його прав, обов'язків і повноважень [2].

Вивчаючи феномен правової компетентності, І. Кейзер визначає це явище як діяльність "такої якості, за якої настає її відповідність виробленим в правовій сфері цінностям, узгодженість поведінки з правовими нормами, включаючи в себе використання, дотримання і виконання приписів правових норм, у результаті чого відбувається постійне збагачення системи правових культурних цінностей і подальший гармонійний розвиток самої людини" [8].

Звертаючи увагу на широкий спектр досліджуваного поняття, наголосимо на визначенні, яке надане Н. Сокол, згідно з яким правова компетентність може розглядатися як "сукупність правових знань, переконань, установок особистості, які реалізуються у процесі праці, спілкування, поведінки, а також ставлення до матеріальних і духовних цінностей суспільства" [8].

В. Ситянін трактує правову компетентність як "здатність здійснювати конкретну практичну науково-педагогічну діяльність на правових засадах, глибоких знаннях законів і нормативних актів" [11, с. 104].

Я. Кічук називає правову компетентність складником професійної компетентності фахівця, підґрунтям якої виступають знання особистості та її досвід поведінки у правовій сфері життєдіяльності, виявом якої є спроможність орієнтуватися в ситуаціях, пов'язаних із правовими відносинами [3].

М. Горбушина визначає правову компетентність, зокрема спеціаліста соціальної роботи, як сукупність якостей, що відображають ступінь кваліфікації, рівень правових знань, умінь, навичок, готовності та здібностей, пов'язаних зі здійсненням комплексу заходів щодо правової підтримки й захисту населення [1, с. 11].

У ході наукового пошуку нами з'ясовано, що правова компетентність – це складне особистісне утворення, яке проявляється, розвивається і реалізується у вирішенні певного комплексу навчальних, професійних та інших завдань.

Конструктивним для нашого дослідження є визначення правової компетентності особистості, запропоноване Д. Клочковою. "Правова компетентність – це єдність правових знань, які містять у собі систему ціннісних орієнтацій в економічних, політичних, соціальному напрямках громадського життя, які відображають правову дійсність, глибокі теоретичні знання та практичні уміння, спрямовані на створення стимулюючих умов з попередження та усунення протиправної поведінки у суспільстві" [4, с. 50].

З точки зору системного підходу правова компетентність менеджера являє собою сукупність структурних й функціональних компонентів, які знаходяться у взаємозв'язку й взаємозалежності між собою.

Як інтегративна якість фахівця, за переконанням В. Ситяніна, правова компетентність проявляється в умінні спиратися на нормативну базу при реалізації науково-викладацької діяльності; у розумінні правових принципів діяльності всіх учасників освітнього процесу у ВНЗ і способів правового регулювання їх відносин; у ціннісному ставленні до права як до обов'язкової складової науково-педагогічної діяльності; готовності і здатності захищати і впроваджувати правові відносини в професійній діяльності [11].

Вивчаючи феномен правової компетентності менеджера, С. Гурін стверджує, що вона є інтегрованим утворенням, складниками якого є такі компоненти: а) правова освіченість як сукупність знань з проблем права; б) правова спрямованість як сукупність ставлень до права як соціальної, державної та особистісної цінності й зумовлює потребу постійно отримувати, розширювати арсенал засобів визначення та вирішення правових проблем; в) правова готовність як наявність умінь з вирішення конкретних правових питань [2].

Розробляючи й осмислюючи структуру правової компетентності менеджерів, Я. Кічук представляє даний феномен як єдність п'ятих компонентів:

- особистісного (мотивація вибору правомірних варіантів поведінки);
- гносеологічного (правові знання);
- операційного (пізнавальні і практичні уміння поводитися у сфері правового регулювання);
- процесуального (технологічні аспекти законотворчої діяльності);
- оцінювального (комплекс ставлень особистості до порушень законності і правопорядку) [3].

Д. Коваленко, розглядаючи сутність і структуру правової компетентності інженера-педагога, виокремила наступні взаємозумовлені компоненти:

- когнітивний (правова освіченість, поінформованість);
- особистісно-ціннісний (сформована правова позиція як потреба чи усвідомлена необхідність дотримуватися правових норм і застосовувати їх у фаховій діяльності; професійно-правові орієнтації, мотиви професійно-правової діяльності у фаховій сфері; особистісні характеристики (законотворчість, ретельність, правосвідомість, відповідальність тощо);
- діяльнісний (вміння і навички керуватися правовими знаннями в суспільному і професійному житті, активно використовувати їх під час виконання професійних функцій) [5].

Для нашого дослідження викликає інтерес праця В. Олійника [9], в якій він визначив основні складові правової компетентності: правову освіченість (сукупність знань з проблем права); правову спрямованість (сукупність ставлень до права як соціальної, державної та особистісної цінності, що зумовлює потребу постійно отримувати, розширювати арсенал засобів визначення та вирішення правових проблем); правову готовність (наявність умінь з вирішення конкретних правових питань).

На підставі проведеного аналізу праць науковців про сутність і структуру правової компетентності, фахівців різних галузей можна зробити висновок про виокремлення одних і тих же компонентів, які, однак, автори можуть називати по-різному відповідно до своєї інтерпретації.

Узагальнюючи дослідження науковців, констатуємо, що основними складовими правової компетентності менеджера є (рис. 1):

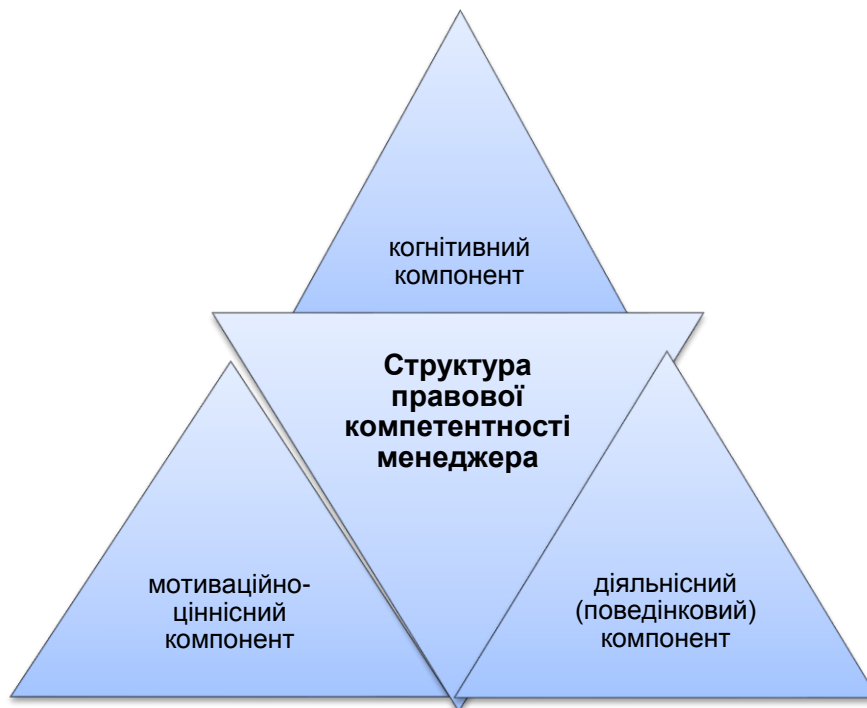


Рис. 1. Структура правової компетентності менеджера організації

Когнітивний компонент передбачає знання фундаментальних основ трудового права, теорії управління персоналом, причин виникнення трудових спорів; розуміння структури правової діяльності в управленні працівниками.

Мотиваційно-ціннісний компонент – включає в себе систему соціально-правових цінностей, що мотивують менеджера на діяльність у рамках правового поля і формують позитивне відношення до неї. Даний компонент характеризує наявність ціннісних орієнтацій менеджера і відображає його професійно-особистісну зацікавленість у дотриманні правових норм у своїй діяльності.

Діяльнісний (поведінковий) компонент включає комплекс правових умінь менеджера здійснювати управлінську діяльність, адекватно орієнтуватися в правовій сфері життя. При цьому важливою умовою ефективності діяльності менеджера є співпадання цілей і задач з активною особистісною позицією керівника.

У ході наукового пошуку нами з'ясовано функції правової компетентності менеджера (рис. 2):



Рис. 2. Функції правової компетентності менеджера організації

Пізнавальна функція правової компетентності менеджера спрямована на забезпечення злагодженого й ефективного функціонування всіх елементів правової системи. Вона дозволяє не тільки здійснювати правове спілкування між громадянами, але й регулювати їх взаємовідносини в правовій сфері. Реалізація даної функції забезпечує підпорядкування людей у їх діяльності певним правилам, взаємність прав і обов'язків у правових відносинах.

Правосоціалізаційна функція правової компетентності менеджера розкривається через призму формування правових якостей людини. Важливе значення в цьому належить заходам щодо організації юридичного всеобучу підлеглих, надання юридичної допомоги, активізації процесів самовиховання особистості.

Ціннісно-нормативна функція проявляється в різних явищах і фактах, які набувають ціннісного значення, відображаються в людських вчинках.

Праворегулятивна функція спрямована на забезпечення стійкого, злагодженого й ефективного функціонування усіх елементів правової системи.

Комунікативна функція включає загальні знання менеджера про комунікаційні процеси, володіння іноземними мовами; уміння організувати такі сучасні форми взаємодії, як робота в команді; готовність до управління установою як відкритою системою.

Таким чином, правова компетентність менеджера організації представлена сукупністю функцій і структурних компонентів, виступає як інтегрована якість особистості, передумова ефективної управлінської діяльності.

Література

1. Горбушина М. В. Аспекты формирования правовой компетентности студентов специальности "Социальная работа" в условиях вуза / М. В. Горбушина // Казанский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 10–16.
2. Гурин С. В. Формирование правовой компетентности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Гурин С. В. ; Мурманский гос. пед. ун-т. – М., 2004. – 22 с.
3. Кічук Я. В. Деякі тенденції розвитку правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах сучасної університетської освіти [Електронний ресурс] / Я. В. Кічук. – Режим доступу: <http://www.e-lib.zakdu.edu.ua/index2.php>. – Назва з екрана.
4. Клочкова Д. М. Теоретичні основи формування правової компетентності в майбутніх учителів / Д. М. Клочкова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – Ч. I, № 10 (221). – С. 43–54.
5. Коваленко Д. В. Професійно-правова компетентність майбутнього інженера-педагога як результат професійно-правової підготовки фахівця / Д. В. Коваленко // Наукові записки. Серія "Педагогіка". – 2015. – № 1. – С. 69–74.
6. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
7. Ландшеер В. Концепция "минимальной" компетентности / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 32–38.
8. Огородничук И. А. Диагностика уровней правовой компетентности / И. А. Огородничук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2008. – С. 225–228.
9. Олійник В. В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Олійник В. В. ; Класичний приватний ун-т. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
10. Равен Д. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы / Д. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 1999. – 124 с.
11. Ситянін В. В. Формування правової компетентності науково-педагогічних працівників як потреба розвитку сучасного суспільства / В. В. Ситянін // Вісник післядипломної освіти. – К. : Університет менеджменту освіти АПН України, 2007. – Вип. 5. – С. 103–113.

УДК 37.014

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РЕАЛІЙ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ ХІХ СТ.

Сокол М. О.

У статті проаналізовано фундаменталізацію педагогічних реалій понятійно-категорійного апарату, яка здійснювалась педагогічною наукою протягом ХІХ ст., що дало змогу визначити усталені в окресленому хронологічному проміжку теоретико-методологічні підходи до визначення системи понять. Здійснено періодизацію становлення понятійної системи педагогіки з урахуванням ступеня наявності та наукової розробленості основних складових понятійно-категорійного апарату того чи іншого періоду.

Ключові слова: поняття, понятійно-категорійний апарат, періодизація, етап, період, педагогіка.

В статье проанализирована фундаментализация педагогических реалий понятийно-категориального аппарата, которая осуществлялась педагогической наукой в течение ХІХ в., что позволило определить устоявшиеся в очерченном хронологическом промежутке теоретико-методологические подходы к определению системы понятий. Осуществлена периодизация становления понятийной системы педагогики с учетом степени наличия и научной разработанности основных составляющих понятийно-категориального аппарата того или иного периода.

Ключевые слова: понятие, понятийно-категориальный аппарат, периодизация, этап, период, педагогика.

The article analyzes the foundation of pedagogical realities of conceptual and categorical apparatus that is carried out by teaching science during the nineteenth century. It helped to define the established chronological period that is outlined in the theoretical and methodological approaches to the definition of concepts. Those periods of concept system formation are based on pedagogical degree of availability and is elaborated to the main components of scientific concepts and categorical apparatus of the period.

Key words: concept, conceptual and categorical apparatus, division into periods, phase, period, pedagogy.

Розвиток будь-якої наукової галузі передбачає обов'язкове використання нагромаджених знань у минулому для виникнення нових сучасних наукових обґрунтувань. Це потрібно для того, щоб не повторювати допущених помилок, а використовувати найкращі надбання. Вивчення педагогічної спадщини системи педагогічних понять дає змогу простежити закономірності розвитку понятійно-категорійного апарату, виділити загальне, особливе й часткове. Осмислення історичних фактів, теорій і явищ, різноманітних шляхів людського розвитку, звертання до глибинних пластів національної культури, збереження та збагачення культурно-історичних традицій, як підкреслено в Національній доктрині розвитку освіти, є одним із шляхів детермінації у цій царині. На наш погляд, для успішного розв'язання цього завдання необхідно детально вивчити історіографію даної проблеми, яка має на меті осягнення найцінніших теоретичних і практичних здобутків, а згодом – здійснити обґрунтоване прогнозування подальших напрямів розвитку базових понять у педагогіці. Слушним є твердження Є. М. Хрикова, що "дослідження історії розвитку педагогічної науки є історико-науковим, тому головні зусилля необхідно зосереджувати на аналізі історичного процесу розвитку системи педагогічних знань протягом досліджуваного періоду. До діяльнісних аспектів треба звертатися лише тоді, коли це необхідно для усвідомлення сутності цього процесу" [10, с. 140].

Вивчення і аналіз фундаменталізації педагогічних реалій понятійно-категорійного апарату ХІХ ст. варто розпочати із наявних періодизацій в історії розвитку

педагогіки з позицій сучасності (Л. Д. Березівська [3], А. В. Вихрущ [4], Н. М. Гупан [5], О. В. Сухомлинська) [6]. Ми погоджуємось із умовиводом О. В. Сухомлинської про те, що проблема періодизації є "однією із найголовніших наукових проблем, особливо гуманітарної сфери: від того, що береться за основу періодизації, який контекст вкладаємо в той чи інший період, що виступає рушійною силою зміни періоду, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля. Чітка періодизація дозволяє зрозуміти структурні особливості науки, генезис та еволюцію ідей, концепцій, методів, тенденцій розвитку, полегшує виявлення її внутрішніх закономірностей, дає можливість наукового узагальнення" [6, с. 37].

Висвітлення питання періодизації системи базових педагогічних понять передбачає визначення поняття "періодизація". Проблема періодизації існування та розвитку будь-яких явищ чи понять, а як наслідок визначення певних періодів – одна із найбільш складних та конструктивних проблем наукового знання. Заслуговує на увагу твердження Н. М. Гупана, що періодизація – це "логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм ґенези проблеми" [5, с. 19]. На нашу думку, періодизація – це метод, який дозволяє створювати цілісну модель історичного чи історико-педагогічного явища (поняття) як "акумуляованого виразу його темпорально-стадіальної структури". Не можна оминати той факт, що "періодизація – це певна схема (кістяк, скелет), на яку ми "нанизуємо" множину подій – результатів нашої пізнавальної діяльності у виглядів "фактів-знання", що у своїй сукупності являють образ певного явища, що виступає для нас в якості об'єкту періодизації – об'єкту пізнання" [7, с. 2].

На особливу увагу в контексті досліджуваної проблеми заслуговує твердження О. Школи, що періодизація – це "поділ всього процесу розвитку науки на відрізки часу, які відрізняються один від одного специфічними особливостями, встановленими на основі об'єктивних критеріїв та принципів. Цей поділ може мати загальний характер і мати відношення до цілої науки або її частин, якій притаманні певні відмінні риси, що зумовлюють більш детальне виділення часових рамок" [8]. Звідси ми можемо стверджувати, що у такому випадку періодизація виступає як інструмент пізнання системи педагогічних понять, сприяючи уточненню чи трансформації первісного поняття. Нове поняття, вдосконалене на основі створеної нами моделі періодизації, невідворотно буде коректувати і саму модель періодизації. Таким чином, як результат та узагальнення дослідження, періодизація відображає логіку процесу розвитку системи понять у педагогічній науці.

Принципи й підходи, використані у цьому дослідженні, а також загальні висновки безпосередньо вплинули на логіку виокремлення періодів розвитку та становлення понятійно-категорійного апарату у педагогіці. На основі аналізу філософських, психологічних, логічних мовознавчих, лінгвістичних й історико-педагогічних джерел, ми можемо виокремити п'ять етапів становлення системи педагогічних понять. Таку періодизацію здійснено з урахуванням ступеня наявності та наукової розробленості основних складових понятійно-категорійного апарату того чи іншого періоду:

I етап – донауковий (до XVII ст.);

II етап – концептуальний (XVII ст. – поч. XVIII ст.);

III етап – теоретично-експериментальний (друга пол. XVII ст. – поч. XIX ст.);

IV етап – системний (друга пол. XIX ст. – поч. XX ст.);

V етап – новаторський (друга пол. XX ст. – XXI ст.).

Ми дійшли висновку, що кожному з етапів властиве домінування певного педагогічного поняття, а також становлення та розвиток його складових. Відтак, донауковий етап – це нагромадження емпіричних даних у вигляді окремих педагогічних відомостей, які у той час фіксувались у вигляді вірувань, вимог, звичаїв, традицій, обрядів, тому й стали базою для народної педагогіки й основними складовими понятійно-категорійного апарату науки про виховання.

Концептуальний етап – це:

– створення теоретичних виховних й освітніх концепцій, де домінуюча роль належить теорії навчання;

– накопичення емпіричних даних і досвіду діяльності педагога, що й стало науково-теоретичним підґрунтям щодо виокремлення закономірностей у педагогічній науці;

– подальше узагальнення і систематизація знань педагогіки;
 – обґрунтування вагомих конститuentів науково-педагогічних знань (термінів, понять, методів, видів організації навчально-виховного процесу).

Теоретико-експериментальний – новий рівень узагальнення теоретичних ідей та концепцій із практичним використанням у процесі виховання, який здійснюється завдяки значній кількості педагогічних експериментів. На даному етапі ми спостерігаємо:

– розвиток понятійно-категорійного апарату педагогіки;
 – створення систем організації навчально-виховного процесу як цілісного науково обґрунтованого явища;
 – становлення системи основних педагогічних понять.

Сучасна історико-педагогічна наука достатньо рідко звертається до педагогічних реалій XIX ст. як єдиного системного утворення щодо визначення понятійно-категорійного апарату. Саме це століття дало нам велику кількість видатних постатей учених і педагогів, які продемонстрували широку палітру поглядів на людину, виховання, освіту, навчання тощо. Тому детермінація системи педагогічних понять вищезазначеного періоду потребує нового прочитання, нового аналізу через свою значущість і насамперед через те, що педагогічні ідеї, народжені в XIX ст., заклали основу сучасної вітчизняної педагогічної думки.

Як зазначає О. В. Сухомлинська "... до XVIII ст. освітня парадигма рухалася від церковно-християнського періоду розвитку педагогіки і шкільництва до секулярного, світського, який містив науково-природничий компонент" [1, с. 30]. Такою вона стала й у XVIII ст. у Російській імперії, де започаткована педагогіка як наука, розвивались університети і гімназії, а відомі постаті М. Ломоносов, І. Бецький, Ф. Янкович першими запровадили закордонні – німецьку і польську моделі освіти й німецьку педагогіку. Як наслідок, на початку XIX ст. педагогічна думка – рух до світськості й науковості. Це століття ніби "поділене на три періоди залежно від особистості монарха, який правив у певні періоди. Так уже склалося, і ми це спостерігаємо дуже предметно, що особистість, її преференції і смаки, особливо при монархічному устрої, надзвичайно сильно впливають на зміст і напрями розвитку держави, особливо у ставленні до освіти" [1, с. 31], а відтак і на систему педагогічних понять того часу.

Перший період – правління Олександра, який з групою однодумців запровадив ліберальні реформи. Українське було додано у російсько-імперський освітній та культурний простір. Влучним є твердження М. Поповича, що "... єдина реформа, яку "молоді друзі", передусім поляки Адам Чарторийський і Северин Потоцький, встигли здійснити – реформа освіти. За зразок було взято частково німецьки або польську системи освіти" [2, с. 304]. Міністерство народної освіти було створено у 1802 р., а також шість учбових округів, з яких чотири на українських землях. Звідси і виникла чітка система освіти, де початкова освіта підпорядковувалась середній, а остання у свою чергу – університетам, а вони – округам (Шкільний статут 1804 р.). Освіта того часу – позастанова, де навіть кріпацькі діти мали право на отримання початкової освіти, а відкриття у 1804 р. Харківського університету став розвитком уже вищої освіти. Ми погоджуємось із умовиводом, що "Олександр I у кінці життя впав у релігійний містицизм, що призвело до надзвичайно великого впливу релігії на освіту" [1, с. 32]. Як наслідок, міністр О. М. Голіцин уперше в історії освіти поєднав два відомства – духовних справ й освіти, а також видав інструкцію про те, що "основою всіх наук має бути релігія" [1, с. 32].

З 1825 р. Микола I акцентує увагу на централізацію влади, русифікацію, цензуру в галузі освіти, саме тому у 1834 р. у Києві був відкритий університет як "оплот русифікаторства й боротьби проти впливу Польщі" [1, с. 32].

А от правління Олександра II називають "поворотним моментом у розвитку вітчизняної педагогічної думки" [1, с. 32], проте радянська історіографія намагалася всіляко применшити й вульгаризувати значення даного періоду. Адже його діяльність – це реформаторський період у багатьох галузях суспільного життя –

культурному, соціальному, освітньому, економічному тощо. Варто зазначити, що такі зміни спричинили:

- трансформації в організації і структурі освіти (створення жіночих училищ 1860 р.);
- появу нового статуту для університетів (1860 р.), відповідно до якого їм надавалась певна автономія;
- реформу у системі початкової та середньої освіти;
- створення класичної і реальної освіти та земських шкіл тощо.

Вищезазначені процеси дали початок надзвичайно потужному педагогічному і просвітницькому рухові, який сприяв появі педагогічних видань: "Русский педагогический вестник" (1857 р.), "Журнал для воспитания" (1860 р.), "Учитель" (1861 р.), "Педагогический сборник" (1864 р.), "Детский сад" (1866 р.) та інші. Додамо, що ці педагогічні джерела стали оприлюдненням різних позицій, ідей, точок зору стосовно системи педагогічних понять.

У другій половині XIX ст. педагогічна думка велику увагу приділяла тому, як людину мають виховувати освітні заклади та сім'я, а також яка людина потрібна державі, що була абсолютно новим для суспільно-педагогічного життя, і відтак, стала відповіддю на тогочасні запитання. Займаючись освітньою діяльністю та беручи участь у суспільно-педагогічному процесі, усі педагоги прагнули виховати "нову людину", "людину нового часу", яка б задовольняла потреби й вимоги соціально-економічних зрушень і викликів, що відбулися не лише в Російській імперії, а й у Європі та цілому світі.

Кожен із цих періодів характеризувався домінуванням того чи іншого типу освіти, становленням та розвитком певних компонентів педагогічних знань, формуванням структури самої педагогічної науки. Отже, генезис розв'язання проблеми періодизації системи базових педагогічних понять проходить кілька стадій, тобто шаблів розвитку того чи іншого педагогічного процесу, що характеризується якісними змінами, не завжди пов'язаними часовими межами, які крім суто науково-педагогічних засад, зумовлені фактами появи, зародження, формування, становлення понятійно-категорійного апарату. Якісні зміни педагогічної думки на різних етапах відбувається у певних часових межах і мають ознаки завершеності процесу, тобто, на наш погляд, стадії розв'язання проблеми систематизації понять у педагогіці можна визначити часовими межами й сполучити з періодами розвитку педагогічної думки.

Підведемо підсумки, що основне завдання дослідження полягає у тому, щоб запропонувати й обґрунтувати періодизацію розвитку системи базових педагогічних понять. Періодизація, що пропонується, є результатом аналізу та узагальнення не лише джерел дослідження у відповідності з його предметом і завданнями, але й осмислення того, що таке періодизація в історико-педагогічній науці як певна процедура. Аналіз свідчить також, що сам поступ історико-педагогічної науки та її основних понять іде в руслі суспільного розвитку, фіксуючи певним специфічним чином його основні етапи.

Зрозуміло, що будь-яка періодизація умовна, вона виходить з особливостей об'єкта дослідження, методології дослідження, ідеології, соціальних умов тощо, проте головним у періодизації є встановлення чітких критеріїв або ж вирішальних факторів, які найбільш істотно вплинули на становлення і розвиток досліджуваного процесу та які необхідно строго і послідовно застосовувати під час вивчення системи базових педагогічних понять. Отже, попри певну умовність, еkleктичність наведеної класифікації та дискусійність формулювань базових педагогічних понять, що є наслідком детермінуючого емпіризму, разом з тим слід визнати їх надзвичайно велику системоутворювальну роль. По суті відповідно до них здійснюються проектування вимірювальних і порівнюваних базових понять педагогічних знань, формування структури самої педагогічної науки на основі визначення, співставлення результатів наукових досліджень. Як видно періодизація розвитку системи базових педагогічних понять зумовлена й специфічними процесами генезису педагогічної думки того чи іншого періоду, а також сукупністю економічних, політико-ідеологічних, соціокультурних чинників. На нашу думку, динаміка понятійно-категорійного апарату, проходячи через періоди передумов виникнення, зародження, становлення, протистояння, мала інверсійно-поступовий характер. Педагогічні поняття накопичу-

валися на різних етапах генези, а відтак були присутніми з тим, щоб бути затребуваними у певний період. Ідеї, які виникали на відповідному етапі розвитку, повторювалися на наступних етапах або носили дискретний характер, то з'являючись, то зникаючи залежно від історичних подій, стану суспільства й таке інше.

У зв'язку з цим складний процес уточнення та ідентифікації педагогічних понять, особливо у предметних областях, триває і супроводжується пошуком консенсусу зацікавлених сторін як у масштабах Європи, так і в кожній окремо взятій країні. При цьому важливим залишається питання пошуку ядра, тобто базового переліку системи понять у педагогічній науці. Запропонована періодизація є до певної міри умовною, потребує уточнень, однак може стати структурним фундаментом педагогічних досліджень, а також збагатити пізнавальний арсенал педагогічної науки з метою використання цієї історичної спадщини в умовах сучасного вищого навчального закладу, що обумовлює перспективи подальших досліджень.

Література

1. Сухомлинська О. В. Педагогічний дискурс XIX ст. – диференціація й інтеграція ідей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2009. – С. 30–40.
2. Попович М. В. Нарис історії української культури / М. В. Попович. – К. : АртЕк, 1999. – С. 304.
3. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 40.
4. Вихрущ А. В. Особистість у контексті педагогічної персонології / А. В. Вихрущ // Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості : зб. наук. пр. – К. : НАПН, 2014. – С. 534–540.
5. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : А.П.Н., 2002. – 224 с.
6. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
7. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
8. Школа О. В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні [Електронний ресурс] / О. В. Школа. – Режим доступу: <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>. – Назва з екрана.
9. Щедровицкий Г. П. О некоторых моментах в развитии понятий / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М. : Школа культурной политики, 1995. – 800 с.
10. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко та ін. ; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ ім. Т. Шевченка", 2003. – 248 с.

УДК 378.016:781.62

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ

Спіліоті О. В.

У статті висвітлюються теоретичні основи дослідження сутності поняття музично-інтонаційного мислення. Завдяки різнобічному підходу та розгляду означеної проблеми конкретизується сутність поняття музично-інтонаційного мислення та визначаються основні взаємопов'язані компоненти мислення: сприймання, рефлексія, творчість.

Ключові слова: музично-інтонаційне мислення, сприймання, рефлексія, творчість.

В статье освещаются теоретические основы исследования понятия музыкально-интонационного мышления. Благодаря разностороннему исследованию данной проблемы конкретизируется сущность понятия музыкально-интонационного мышления и определяются основные взаимосвязанные компоненты мышления: восприятие, рефлексия, творчество.

Ключевые слова: музыкально-интонационное мышление, восприятие, рефлексия, творчество.

In the article the theoretical background of musical and intonation thinking conception is explored. Due to the versatile approach and regarding of the indicated problem, the essence of the notion of musical and intonation thinking is instantiated. Besides, the main interrelated components are defined here, such as perception, reflection and creation.

One of specific types of thinking is represented by artistic thinking. It is aimed at the perception of artistic creations. It differs by its course's character, final aim, social functions and the ways of its integration into the social practice. The following laws of the artistic thinking for all kinds of arts have been defined: the artistic thinking is the thinking with artistic forms, musical thinking is thinking with musical forms. The form of the reality in music is realized by means of the system of intonation combinations. Intonation is the main carrier of the musical notion and the musical idea.

Two outgoing functions are separated in the system of musical thinking, such as the intonation related (emotional reaction to the intonation) and the logical constructive (the understanding of the organization logic of different sound structures – from simple to more complicated ones, the ability to operate with musical material, to find similar and different, to analyze and to synthesize, to establish interconnections).

In this research the attention is focused at the definition of musical and intonation thinking, as the very intonation defines the nature of music and is carrying the ultimate feature of this complex phenomenon in itself.

It has been discovered that the musical and intonation thinking includes three main components: perception, reflection and creation.

Key words: musical and intonation thinking, perception, reflection, creativity.

Музично-інтонаційне мислення – особливе поняття, що не підлягає вичерпному опису в межах якоїсь окремої науки. Цей термін став часто зустрічатися в сучасному музикознавстві, у працях з музичної педагогіки і психології музичного сприймання. Безпосередньо проблема музичного мислення розглядається у багатьох працях, присвячених іншим, більш загальним чи більш вузьким темам. Проте відносно його трактування усе ще немає єдності поглядів.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні поняття музично-інтонаційного мислення, розкритті механізму мисленнєвого процесу та визначенні основних компонентів мислення, які взаємопов'язані між собою (сприймання, рефлексія, творчість).

Шлях до розуміння феномену музичного мислення пролягає через поняття "мислення" як такого. Мислення людини відбувається в різних формах і структурах, у яких закріплений і узагальнений пізнавальний та соціально-історичний досвід

людства. Ґрунтуючись на чуттєвому досвіді, мислення перетворює його, дає можливість отримати знання про такі якості й відношення об'єктів, котрі недоступні безпосередньо емпіричному пізнанню; воно розширює пізнавальні можливості людини, дозволяє проникнути в закономірності природи, суспільства і самого мислення. Мислення є процесом опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях; воно є одним із провідних пізнавальних процесів, його вважають найвищим ступенем пізнання [7, с. 299].

Однією з головних методологічних проблем є залежність специфічності форм мислення від сфери, в якій вона функціонує. Музикознавець І. Котляревський пояснює, що від вирішення цієї проблеми залежить правомірність таких понять, як наукове мислення, художнє, музичне, технічне тощо [5, с. 28].

У загальному плані розумовий процес складається з трьох ланок: **форми мислення – продукту мислення – мови** як засобу передачі результатів розумової діяльності у разі потреби. Найбільшою стабільністю вирізняються такі форми мислення: думка, поняття, висновок (іноді до них додаються теорія і гіпотеза).

І. Котляревський звертається до найзагальніших основ мислення, які забезпечують його цілісність. Доводячи проблему *цілісності* мислення, вчений наводить наступні положення: мислення за своєю природою цілісне і неподільне на форми, що протиставляються, залежно від сфер його функціонування; цілісність мислення забезпечується спільністю його форм для всіх сфер застосування. Основу складають відчуття, уявлення, на базі яких виникають думки, розуміння, висновки; залежно від сфери функціонування відбувається специфізація продуктів і мови мислення. Досягнувши певного рівня цієї специфізації, відбувається ніби відособлення розумової діяльності певної спрямованості, і в результаті виникають поняття художнього мислення, технічного, математичного тощо. Проте це не заперечує цілісності мислення [5, с. 29].

Отже, цілісність розумового процесу формує основу, фундамент для різних видів мислення, і тільки сфера функціонування надає мисленню специфічності. Звідси музика є сферою музичного мислення, що й забезпечує специфіку цього процесу.

Идучи до розуміння поняття музичного мислення, важливо виявити його відношення до більш широкої категорії – мислення художнього. *Художнє мислення* – це вид інтелектуальної діяльності, спрямованої на творення і сприймання витвору мистецтва, особливий різновид мислення людини, відмінний за характером перебігу, кінцевою метою, соціальними функціями і способами включення до суспільної практики [9, с. 220].

У художньому мисленні особливу роль відіграє *ставлення* суб'єкта до об'єкта. Визначаючи ставлення в якості головного моменту відображальної діяльності в художньому мисленні, ми повинні враховувати, що ставлення, існуючи об'єктивно, не може виявлятися поза об'єктом і суб'єктом як у науковому мисленні. У нашій свідомості воно відтворюється лише за допомогою асоціативних зв'язків, об'єктів внутрішнього світу, внутрішніх станів. Саме за допомогою ставлень суб'єкт реконструює в своїй свідомості всю картину цілісних уявлень про навколишній світ. Ця специфічна риса процесу відображення в мистецтві втілена в найбільш узагальненій категорії естетики, яка надає проекцію на всі мистецтвознавчі дисципліни – художній образ. Отже, *мета мистецтва – фіксація ставлень у художньому образі*. Звідси зміст мистецтва – складна багаторівнева система ставлень суб'єкта до реальної дійсності. Художній образ – модель системи ставлень, реалізована в матеріалі певного виду мистецтва.

Відповідно, *художнє мислення, це процес моделювання системи ставлень суб'єкта до реальної дійсності, що здійснюється як кореляція між сформованими в свідомості базовими елементами і плотськими, емпіричними даними, що знову поступають*.

Відносно музичного мистецтва, його специфіки, що виявляється вже на рівні розумового процесу, правомірне введення в науковий обіг терміну "*музичне мислення*". Відповідно, "*музичне мислення – це реалізований в інтонації процес моделювання системи ставлень суб'єкта до реальної дійсності*" [4, с. 39].

Специфічність, сутність інтонації як музично-розумової діяльності викликає методологічні труднощі в процесі її аналізу. Інтонації, які за своєю природою є поняттями і категоріями музичного мислення, для повноцінного наукового освоєння повинні бути спочатку вербалізовані, тобто переведені в категоріальний апарат музикознавства. Однак будь-який переклад грішить недостатньою повнотою, неадекватністю об'єкту. Щоб компенсувати цей момент, Л. Дис пропонує систематизувати категоріальний апарат.

Як один із перших етапів розгляду специфіки музичного мислення в історичному аспекті музикознавець висуває категоріальне розчленовування процесу інтонації відповідно до існуючої в той або інший період системи виразних засобів. Таку функцію виконує музикознавче поняття "вилад", яким позначається тип процесу (вид музичної тканини) інтонування, що характеризується єдністю конструктивного елемента. В монодії таким конструктивним елементом є *тон* [4, с. 40].

Після встановлення типології конструктивних елементів Л. Дис для категоріального освоєння музичного мислення виявляє логічну основу взаємодії цих елементів. Як дефініція, що характеризує таку основу розгортання процесу інтонації, традиційно в музикознавстві використовується категорія *лад* (як категорія для визначення звуковисотної організації процесу інтонації).

Позначивши типологію конструктивних елементів за допомогою категорії *виклад*, і принципи їх організації за допомогою категорії *лад*, ці категорії можуть бути реалізовані лише в конкретній звуковій системі, яка звичайно описується за допомогою терміну *звукоряд*.

У системі категоріального апарату враховується ще один істотний момент розгортання в часі кожного елемента музичної виразності, який у музикознавстві закріплений категорією *метроритм*.

Означені категорії визначають логіко-конструктивну основу музичного мислення, встановлюють тип системи, в якій може розвиватися діяльність музичного мислення [4, с. 41].

Отже, музичне мислення водночас володіє цілком визначеною специфічністю, пов'язаною, з одного боку, з виявленням ставлення як сутнісної характеристики цільової спрямованості даного типу мислення, з іншого боку – з сутністю інтонації даного процесу [4, с. 42].

Схожі думки щодо сутності інтонації в процесі музичного мислення висловлює В. Бобровський. "Думка, як чинник розумової активності, часто набуває того або іншого емоційного забарвлення, а в русі емоцій виявляються логічні зв'язки" [2, с. 7].

Витоки музичного мислення, якщо розглядати їх у генетичному плані, сходять до *відчуття інтонації*. Це *початкова субстанція, першооснова музично-естетичного переживання*. "Музика – інтонація", – *лаконічна формула Б. Асаф'єва*. *Інтонація є головним провідником музичної змістовності, музичної думки*.

Образ дійсності в музиці реалізується за допомогою системи сполучень інтонацій, у яких емоційний і раціональний ряди зливаються в цілісний феномен – систему музичної інтонації, основу якої складає *емоція-думка* [2, с. 8]. Втілені у сполученнях інтонацій емоції-думки ("розумні емоції") керуються системою логічних зв'язків, складених у них самих. В основі музичного мислення лежить не просто переплавлена емоція, а інтонація, реалізований *сплав емоції і думки*. Музичне мислення, на думку В. Бобровського, це *діюча в творчому процесі система логічних зв'язків між сполученнями інтонацій, що виникають на всіх рівнях*. *Через них проектується в звукове матеріальне середовище зв'язки життєвих реалій, переплавлені за допомогою художнього осмислення у форму зв'язків між емоціями-думками* [2, с. 13].

Наступне відображення музичних явищ у психіці людини пов'язане з осмисленням логіко-конструктивної організації звукового матеріалу. Об'єктивні логіко-конструктивні категорії музичного мистецтва безпосередньо співвідносяться, знаходять відображення в музичній свідомості. Таким чином, до другої функції відноситься осмислення логіки організації різних звукових структур – від простих до найбільш складних, уміння оперувати музичним матеріалом, знаходити подібне і відмінне, аналізувати та синтезувати, встановлювати взаємозв'язки.

Отже, музичне мислення – це відображення в свідомості людини музичного образу, під яким розуміють сукупність діалектичної єдності *раціонального* (логічного) та *емоційного* [8, с. 137].

При дослідженні поняття *музично-інтонаційне мислення* особливої уваги заслуговують погляди В. Медушевського. Передумова музичного мислення вбачається у творчому володінні нормами музичної мови, у здатності точно відчувати своєрідність жанрів, орієнтуватися в семантичних просторах системи стилів, у виразних можливостях фактури, гармонії тощо. Однак це тільки передумова мислення, але не саме мислення [6, с. 25].

У концепції музичного мислення, як комплексу практичних здібностей, істотною є активність інтонаційного мислення. Це пов'язано зі змістом вихідних теоретичних категорій Б. Яворського, особливо з його трактуванням джерела музичного руху – ладової диференціації звуків, зокрема, "внутрішньої слухової настройки", яка розкривається через здатність слуху простежувати тяжіння нестійкості до відносної стійкості. Отже, в теорії вченого провідною виявляється здатність до сприймання інтонаційного процесу [1, с. 51].

Музичне мислення, як категорія художнього, за своєю природою є комплексним. Не дивлячись на багатогранні думки вчених, воно є нерозривною єдністю трьох основних компонентів: *сприймання, рефлексії, творчості*. М. Д'яченко, І. Котляревський, Ю. Полянський показують трифазну структуру мислення у вигляді таксономічної карти, де кожен момент у процесі свого розгортання проходить фази сприймання, рефлексії, творчості (див. рис. 1).

Структура матриці в цілому відбиває як механізм одномоментного акту художнього мислення, так і закономірність більш розгорнутого процесу розвитку мислення. Горизонтальні ряди фіксують послідовність зміни фаз сприймання, рефлексії, творчості у кожному часі функціонування мислення. Вертикальні ряди показують, що одночасно всі фази є єдністю сприймання, рефлексії, творчості. Таким чином, кожна фаза розкривається завжди в цих трьох аспектах, зокрема:

	С	Р	Т
С	1	4	7
Р	2	5	8
Т	3	6	9

С – сприймання,
Р – рефлексія,
Т – творчість

Рис. 1

1. Сприймання в аспекті *сприймання* – активна форма, яка забезпечує запам'ятовування та розпізнавання сприйнятого, віднесення його до індивідуального інтонаційного фонду.

2. Сприймання в аспекті *рефлексії* – усвідомлене сприймання музичних явищ, спрямоване на вибір та корекцію матеріалу з метою його наступного вивчення.

3. Сприймання в аспекті *творчості* – звернення з високим ступенем мотивації до музичних явищ для встановлення музично-історичного кругозору та усвідомлення цих явищ у якості бази творчої діяльності.

4. Рефлексія в аспекті *сприймання* – первинні форми усвідомлення характерних рис музичних явищ, які сприяють їх запам'ятовуванню, а також їх творчій інтерпретації.

5. Рефлексія в аспекті *рефлексії* – глибоке теоретичне усвідомлення накопиченого матеріалу з виходами на форми його творчого опрацювання.

6. Рефлексія в аспекті *творчості* – цілеспрямоване використання теоретичних знань та наявного широкого музично-історичного кругозору для забезпечення повноцінної творчої діяльності.

7. Творчість в аспекті *сприймання* – форми практичної діяльності, які сприяють активізації творчого сприймання музичних явищ та усвідомлення їх властивостей у різних інтерпретаціях.

8. Творчість в аспекті *рефлексії* – форми практичної діяльності, які пропонують переробку художнього матеріалу в плані його історико-стилістичного та теоретичного усвідомлення.

9. Творчість в аспекті *творчості* – творча діяльність на базі широкого історичного кругозору та глибоких теоретичних знань [3, с. 59–90].

Отже, сутність музично-інтонаційного мислення полягає у пізнанні та перетворенні, у творчому процесі творення, сприйманні специфічних музично-звукових образів, що виражаються в інтонаціях. Цей процес має три основні компоненти: *сприймання*, *рефлексію*, *творчість*, які схильні розгортатися, проходячи ті ж самі фази, та набувати нової якості. Відтак *сприймання*, *рефлексія* та *творчість*, перебуваючи в аспекті *сприймання*, відповідають первинним якостям музично-інтонаційного мислення (накопичення музично-інтонаційного словника); в аспекті *рефлексії* відповідають стадії глибокого усвідомлення цього процесу; в аспекті *творчості* відповідають найвищій стадії, коли до музичних явищ звертаються з великим ступенем мотивації, цілеспрямовано використовуючи теоретичні знання, творча діяльність здійснюється на базі широкого музично-історичного кругозору.

Література

1. Афанасьев Ю. Л. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського / Ю. Л. Афанасьев, Ф. О. Джура. – К. : ДАКККІМ, 2009. – 128 с.
2. Бобровский В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления / В. П. Бобровский // Очерки : в 2 вып. – М. : Музыка, 1989. – Вып. 1. – 256 с.
3. Дьяченко Н. Г. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Н. Г. Дьяченко, И. А. Котляревский, Ю. А. Полянский. – К. : Муз. Україна, 1987. – 111 с.
4. Дыс Л. И. Музыкальное мышление как объект исследования / Л. И. Дыс // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования : сб. ст. – К. : Муз. Украина, 1989. – С. 35–46.
5. Котляревский И. А. К вопросу о понятийности музыкального мышления / И. А. Котляревский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования : сб. ст. – К. : Муз. Украина, 1989. – С. 28–34.
6. Медушевский В. В. Музыкальное мышление и логос жизни / В. В. Медушевский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования : сб. ст. – К. : Муз. Украина, 1989. – С. 18–28.
7. Современный психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 634 с.
8. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для студ. пед. ин.-тов по спец. № 2119 "Музыка и пение" / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
9. Эстетика : словарь под общ. ред. А. А. Беляева и др. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

УДК 159.91:159.91–053.4

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Шкляр Н. А.

У статті представлено аналітичний огляд науково-методичних праць з проблеми розвитку психофізіологічних особливостей дітей молодшого дошкільного віку, охарактеризовано особливості психічного розвитку, психологічні проблеми виховання і навчання, фізичний розвиток та виховання вольових якостей у дітей молодшого дошкільного віку.

Ключові слова: фізіологічні особливості, психічні особливості, молодший дошкільний вік.

В статье представлен аналитический обзор законов и положений стратегии развития современного образования и в частности дошкольного воспитания в Украине; обозначены основные подходы воспитания ребенка дошкольного возраста; охарактеризованы психофизиологические возможности и индивидуальные особенности ребенка младшего дошкольного возраста, целесообразность организации природной, социальной, предметной и развивающей среды на всестороннее развитие ребенка.

Ключевые слова: физиологические особенности, психические особенности, младший школьный возраст.

The article presents an analytical review of the laws and regulations in the development strategy of modern education in general and pre-school education in Ukraine in particular; it outlines the main approaches to education of a preschool age child; psychophysiological features and individual characteristics of a junior preschool age child are characterized, the expediency of creating natural, social, objective and developmental environment for all-round development of a child is shown. Special attention is focused on timely development of a preschool age child in sensitive periods of preschool childhood. It is emphasized that junior pre-school age is a start period of intensive personality development of a child, formation of moral ideas and forms of social behavior, and a sensitive period for language and speech development. This process is closely linked with the development of emotional and volitional sphere and formation of interests and motives that is determined by social environment and relationships with adults. The dominating role of play activities and child's main achievements in cognitive (relations understanding in different spheres of reality, creative and logical thinking, sensory and intellectual abilities) and emotional-volitional development (techniques of self-regulation, independence in behavior, conscious discipline and a sense of duty) are stated.

Key words: physiological characteristics, mental characteristics, junior preschool age.

Постановка проблеми. Відповідно до Державної національної програми "Освіта" (Україна ХХІ ст.), Законів України "Про дошкільну освіту", "Про охорону дитинства", Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ ст. пріоритетним завданням системи освіти є виховання дитини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як найвищої індивідуальної і суспільної цінності.

Мета цієї статті полягає у представленні результатів аналітичного огляду наукових і науково-методичних праць, що слугують теоретичним підґрунтям вивченню психофізіологічних особливостей розвитку дітей молодшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ґрунтуючись на положеннях двох прийнятих Організацією Об'єднаних Націй нормативних документів, – Загальної декларації прав людини та Конвенції про права дитини, – міжнародне співтовариство прийняло в Джомтєні, Таїланд, в 1990 р. Всесвітню декларацію про освіту для всіх. Її головним положенням є визнання того, що загальна освіта є ключем до сталого розвитку, соціальної справедливості і кращого майбутнього [4, с. 15].

Надання людині можливостей отримання освіти на всіх етапах його життя, – в молодшому і дорослому віці, – є суттю і метою освіти для всіх (ОДВ).

У період 1970–1990 рр. населення світу у віковій групі від 0 до 5 років збільшилася з 617 до 744 млн. Потім цей процес дещо сповільнився, і ця цифра становить сьогодні 738 млн. Однак очікується подальше зростання, і до 2020 р. чисельність цієї вікової групи може досягти 776 млн дітей [4, с. 132].

У п'ятому виданні Всесвітньої доповіді з моніторингу освіти для всіх дається оцінка прогресу на шляху досягнення першої цілі ОДВ, яка містить звернений до країн заклик розширювати та вдосконалювати комплексні заходи по догляду за дітьми молодшого віку та їх вихованню, особливо щодо найбільш вразливих і знедолених дітей. Діяльність у цій галузі відіграє вирішальну роль у забезпеченні нинішнього благополуччя і майбутнього розвитку дитини. Тим не менш наявні дані свідчать про те, що діти молодшого віку, які найбільш потребують виховання та освіти, які можуть отримати найбільшу користь з відповідних програм, швидше за все не будуть мати до них доступу. Охоплення програмами Водмен залишається дуже низьким у більшості країн світу, що розвиваються, і існує лише дуже невелике число програм, призначених для дітей молодшого віку. Навіть в умовах обмежених державними ресурсами розробка національної політики щодо виховання та освіти дітей молодшого віку робить благодійний вплив на стан всієї системи освіти тієї чи іншої країни. Тому дуже важливо, щоб країни і міжнародне співтовариство систематичним чином передбачали включення заходів з виховання та освіти дітей молодшого віку в якості невід'ємних складових частин у свої стратегії в галузі освіти та зменшення масштабів убогості. Це має велике значення для боротьби з крайньою убогістю і голодом, що є однією з всеосяжних цілей у галузі розвитку, проголошених у прийнятій Організацією Об'єднаних Націй Декларації тисячоліття.

Молодший вік у розвитку дитини закладає основу його подальшого життя. Програми з виховання та освіти дітей молодшого віку (Водмен) мають велике значення тому, що вони, по-перше, гарантують дотримання прав дитини, що знайшли втілення в Конвенції про права дитини, в даний час ратифікованої 192 країнами [4, с. 8]. По-друге, молодший вік – це надзвичайно уразливий період у житті дитини, що характеризується швидкими змінами у фізичному, когнітивному, соціальному й емоційному розвитку.

Виходячи з розширених коментарів по Дакарським рамкам дій стосовно до мети 1 ОДВ, увага зосереджується як на вихованні, так і на освіту дітей молодшого віку. Термін "виховання", як правило, передбачає необхідність приділення уваги здоров'ю, гігієні та харчуванню дитини поряд із доглядом за ним, а також створення безпечного для нього середовища, що в цілому має сприяти когнітивному та соціально-емоційному благополуччю дитини. Використаний термін "освіта" стосовно до дитини молодшого віку є набагато ширшим поняттям, ніж дошкільна / шкільна освіта, оволодіння знаннями завдяки стимулюванню в ранньому віці, керівництво дитиною за допомогою цілої низки розвиваючих його дій і можливостей. На практиці можна відокремити виховання від освіти і, оскільки мова йде про призначеної для дітей молодшого віку якісній роботі, необхідно враховувати обидва ці аспекти (Choi, 2002; Myers, 1995; OECD, 2001). У цьому сенсі виховання та освіта є частинами єдиного цілого: і те й інше необхідно для забезпечення цілісного росту, розвитку і навчання, як про це і йдеться в Дакарських рамках дій [4, с. 18].

Політика в галузі виховання та освіти дітей молодшого віку та надання відповідних послуг залежать від віку і розвитку дитини, і Водмен може бути організована на формальній, неформальній або неофіційній основі. Широкий, цілісний характер Водмен добре видно з переліку цілей політики, яка здійснюється в різних країнах світу:

- ✓ охорона здоров'я, імунізація, годування та харчування дитини;
- ✓ надання підтримки молодим батькам шляхом надання їм інформації та отримання ними освіти;
- ✓ створення безпечного середовища для дітей молодшого віку для того, щоб вони могли спокійно грати і спілкуватися зі своїми однолітками;
- ✓ компенсація неблагополуччя і зміцнення опірності до несприятливих умов дітей, що відносяться до уразливих груп;
- ✓ сприяння "готовності шкіл" і підготовка дитини до вступу у початкову школу;

- ✓ надання опікунських послуг дітям, батьки або члени сім'ї яких працюють;
- ✓ зміцнення громад і соціальної єдності (Kamerman, 2005; UNESCO-BIE, 2006; UNICEF, 2006) [4, с. 18].

Аналіз сучасних досліджень у галузі дошкільного дитинства Р. Буре, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківської, Г. Люблінської і Т. Піроженко свідчить, що молодший дошкільний вік є початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання. У цей період відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, її волі, становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формування ієрархії мотивів та потреб, загальна й диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки [1, с. 3].

Наукові розвідки, присвячені ранньому й молодшому дошкільному віку, проводилися за такими напрямками: анатомо-фізіологічний (М. Безруких, О. Кочерга, В. Солькін, Д. Фарбер); психологічний (Л. Виготський, З. Гуріна, І. Дубровіна, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, М. Лісіна); соціально-педагогічний (Т. Алексеєнко, Н. Гавриш, Л. Кальченко, К. Крутій, І. Макаренко, Ж. Петрочко). У наукових дослідженнях останніх років проблема становлення особистості на етапі раннього онтогенезу розглядається в різних аспектах у дисертаційних працях З. Гуріної, М. Єлагіної, О. Зимоніної, О. Кононко, І. Макаренко, Р. Моїсеєнко, В. Паніної, О. Саприкіної, О. Смирнової та інших. Учені стверджують, що формування особистості дитини від народження відбувається одночасно і взаємопов'язано, в результаті чого розвиток являє собою не послідовність окремих, неузгоджених між собою змін, а носить цілісний, системний характер. Відтак відхилення в одній області спричинюють зміни в інших. Саме тому надзвичайно важливим є створення атмосфери, сприятливої для психофізичного, емоційного, соціально-морального розвитку малюка.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що автори приділяють увагу фізичному, інтелектуальному, мовленнєвому та іншим сферам розвитку дітей молодшого дошкільного віку (K. Rachel, 1984; G. Rosemary, 2011; В. Кашуба, 2009; М. Кольцова, 1973; Н. Міщенко, 2006). В опублікованих працях, присвячених комплексному розвитку дітей наголошується, що на заняттях з фізичного виховання, різні напрями розвитку інтегруються за рахунок цілеспрямованого підбору і використання рухливих ігор та тренувальних вправ, які мають інтелектуальні та моральні компоненти (P. René, 2011; S. Abad, L. Rajmil, O. Sardon, 2011; Н. Пангелова, 2007, 2011; А. Півовар, 2003, 2010; В. Поліщук, 2007; Є. Яхно, 2011).

Теорія та методика дошкільного та шкільного фізичного виховання поповнена багатьма науковими працями, у яких розроблено та обґрунтовано використання технологій оздоровчої (О. Бондар, В. Кашуба, 2005, 2009; Ж. Козіна, 2005, 2009, 2011; Н. Москаленко, 2009, 2011; М. Чернявський, 2011), лікувально-оздоровчої (У. Кіслінг, 2010) та організаційно-ігрової спрямованості (Л. Волошина, 2003; А. Подоляка, 2010).

Особливе занепокоєння у фахівців різних галузей викликає погіршення функціонального та соматичного стану юного покоління на фоні малої рухової активності, порівняно з дітьми такого ж віку 70–80-х рр. ХХ ст. Варто зазначити, що саме фахівці з фізичного виховання мають найбільший арсенал інструментів щодо попередження та профілактики захворюваності (D. Sutanu, H. Brian, G. Tusharkanti, 2010; Т. Круцевич, 2003, 2009; В. Зайцев, 2012; Н. Москаленко, 2008, 2010; М. Філіппов, 2009; Л. Шахліна, 2010; С. Єрмаков, 2011). Підходи до розвитку дитини завжди привертали увагу науковців. Крім того, ця проблема є особливо актуальною на початку життя людини, коли закладаються основи функціонування організму на все життя (І. Аршавський, 1972; Ж. Козіна, 2011; К. Прусик, І. Сеченов, 1956; О. Ухтомський, 1934; С. Єрмаков). Особливої гостроти вони набувають тепер, коли з одного боку, спорт наближається до піку людських можливостей, а з іншого, досягнення цивілізації призводить до гіподинамії населення.

Науковцями в галузі психофізіології встановлено наявність взаємозв'язку між розвитком психофізіологічних здібностей та показниками інтелекту у людей різних вікових груп (Г. Коробейніков, 2005, 2009, 2011; В. Лизогуб, 2009, 2011; М. Макаренко). Фахівцями дошкільного фізичного виховання вивчався розвиток психомоторних якостей (О. Сечкіна, 2009), вивчалась ефективність різних підходів до навчання рухам у взаємозв'язку з психічним, психомоторним та руховим розвитком дітей дошкільного віку (Ю. Родін, 2009) [7, с. 1].

Численними дослідженнями вчених (О. Аксьонової, Є. Аркіна, Є. Вавілової, Е. Вайнруба, Л. Волкова, Т. Глушанок, Л. Гримака, Н. Денисенко, Ю. Змановського, В. Сухарєва та ін.) встановлено беззаперечний вплив рухів на здоров'я дитини. Активна рухова діяльність сприяє активізації всіх головних функцій організму: дихальної, серцево-судинної, нервової тощо [5, с. 14].

Однак рухова активність дошкільнят повинна мати свої межі, оптимальні для цієї вікової групи. Багаточисельними дослідженнями (А. Коробков, Б. Никитюк, О. Сухарєв та ін.) встановлено, що як недостатня, так і занадто велика рухова активність призводять до негативних зрушень у стані організму дитини [3, с. 5].

Виклад основного матеріалу дослідження. Законом України "Про охорону дитинства" передбачено систему заходів щодо охорони дитинства, яка включає забезпечення належних умов для охорони здоров'я, навчання, виховання, фізичного, психічного, соціального, духовного та інтелектуального розвитку дітей.

За твердженням психологів, у довгий період дитинства людина оволодіває необхідними для життя формами поведінки, досягає високого рівня розвитку порівняно з іншими істотами, у яких період дитинства відсутній або дуже короткий. Дошкільне дитинство забезпечує загальний розвиток, який слугує фундаментом для набуття спеціальних знань і навичок з різних видів діяльності.

Протягом перших років життя дитина розвивається надзвичайно стрімко, наслідком чого є грандіозні зміни у її фізичному і психічному розвитку: дитина з безпорадної істоти перетворюється на свідому людину, набуває певних якостей, які в подальшому житті лише розвиваються і вдосконалюються.

Критеріями розвитку дитини є анатомічні, фізіологічні, психологічні, педагогічні, фізичні показники стану організму [9].

За твердженням психологів, молодший дошкільний вік характеризується виникненням нової соціальної ситуації розвитку дитини. У неї вже з'являється коло елементарних обов'язків. Змінюються взаємини з дорослими, набуваючи нових форм, при яких спільні дії поступово заміщуються самостійним виконанням вказівок. Уперше стає можливим досить систематичне навчання відповідно до певної програми, хоча останню можна реалізувати лише тією мірою, в якій вона стає власною програмою дитини (Л. С. Виготський).

У дітей молодшого віку переважають особистісні мотиви: вони намагаються отримати емоційну оцінку дорослого схвалення, похвалу, ласку. Необхідність у такій оцінці настільки велика, що діти часто приписують собі позитивні якості [10, с. 53].

Соціальна ситуація розвитку дитини в дошкільному віці визначається активізацією спілкування дитини з дорослими та однолітками. Спілкування з дорослими розгортається на основі значної самостійності дошкільника, розширення його пізнання оточуючої дійсності. Завдяки використанню провідного засобу спілкування – мови та постановці запитань діти поповнюють свої уявлення про світ. Дошкільники задають тисячі запитань. Таке співробітництво дитини з дорослим має назву пізнавального спілкування. У дошкільному віці виникає й супутня форма спілкування – особистісна, яка характеризується тим, що дитина намагається обговорювати з дорослими поведінку і вчинки інших людей. Взаємини дошкільняти з дорослим набувають пізнавально-наслідувального змісту – малюк у іграх копіює діяльність значущого дорослого та задає йому велику кількість запитань. Однак наслідування дитиною дорослого поступово стає свідомим та вибіркоким.

Протиріччя соціальної ситуації розвитку дитини-дошкільника полягає у розриві між його прагненням бути як дорослий і неможливістю реалізувати це прагнення безпосередньо. Єдиною діяльністю, яка дозволяє розв'язати це протиріччя, є сюжетно-рольова гра. Саме тому, що рольова гра дає дитині можливість вступити до взаємодії з такими сторонами життя, які недосяжні їй у реальній практиці, вона і є провідною діяльністю дошкільника. Основним мотивом ігрової діяльності є найкраще виконання ролі, діяти "як дорослий". Цей мотив підпорядковує собі безпосередні стосунки дитини і є провідним. З цієї точки зору, дошкільний вік – період інтенсивного засвоєння людських взаємин – норм і правил поведінки, які існують у світі дорослих. Становлення внутрішнього психічного життя і внутрішньої саморегуляції пов'язане з цілою низкою новоутворень у психіці й у свідомості дошкільника. На кожному етапі розвитку та чи інша психічна функція виходить на перше місце. Найважливішою особливістю дошкільного віку є нова система психічних функцій, у центрі якої стає пам'ять (на думку Л. С. Виготського).

Дошкільник набуває власного досвіду і засвоює доступний йому досвід інших, спілкуючись із дорослими, граючи в рольові ігри, виконуючи трудові доручення тощо, тобто він постійно вчиться. Крім того, в цьому віці розпочинається освоєння форм навчальної діяльності.

Навчальна діяльність – це спілкування з дорослими, які не тільки активізують, спрямовують, стимулюють дії, а й керують процесом їх формування. Діти засвоюють знання, вміння й навички, оскільки вивчають необхідні для цього дії та операції, оволодівають способами їх виконання. Серед таких дій назвемо передусім цілеспрямоване сприймання об'єктів, виділення їх характерних ознак, групування предметів, перелік предметів, малювання, слухання музики тощо. Роль навчання в розумовому розвитку дитини молодшого віку зростає, якщо має місце набуття не окремих знань, а певної їх системи, та формування потрібних для їх засвоєння дій (О. В. Запорожець та ін.).

Сенсорний розвиток дошкільника включає дві взаємозв'язані сторони – засвоєння уявлень про різноманітні властивості предметів та явищ і оволодіння новими діями, які дають змогу повніше та більш диференційовано сприймати світ. Найбільш доступними для молодших дошкільників сенсорними еталонами є геометричні форми (квадрат, трикутник, коло) та кольори спектра, які формують у діяльності. Прискоренню сенсорного розвитку найбільше сприяють ліплення, конструювання, малювання.

У тісному зв'язку з удосконаленням сприймання розвивається і мислення дитини. Як уже зазначалося, наприкінці раннього дитинства на основі наочно-дійової форми мислення починає складатися наочно-образна форма. У молодшому дошкільному віці має місце її подальший розвиток. Мислення стає образно-мовним, тобто таким, що спирається на образи уяви і здійснюється за допомогою слів. Усе це є свідченням того, що мислення набуває певної самостійності, поступово відокремлюється від практичних дій, у які було вплетене раніше, стає розумовою дією, спрямованою на розв'язання пізнавального мислительного завдання.

Провідну роль у розвитку пам'яті молодшого дошкільника відіграє впізнавання, але все більшого значення починає набувати відтворення. Молодші дошкільники найлегше запам'ятовують те, що справило на них сильне враження, зачепило почуття. "Пам'ять дитини – це інтерес її", – говорять психологи. Тому впродовж усього дошкільного дитинства дуже важливо зробити для дітей цікавим те, що вони повинні запам'ятати – слова, образи предметів.

Дошкільний вік науковці вважають сенситивним періодом, оскільки в цьому віці дитина більше чутлива до мовної та мовленнєвої інформації (О. Запорожець, Ф. Сохін, О. Ушакова та ін.) [8, с. 3]. Молодші дошкільники задають багато запитань, таке співробітництво дитини з дорослим називається пізнавальним спілкуванням. Якщо дитина не бачить серйозного відношення до неї як до товариша з боку дорослих, то у неї виникає негативізм та впертість. Існує ще й особистісна форма спілкування, яка характеризується тим, що дитина обговорює із дорослим поведінку й вчинки інших людей і своїх власних із погляду моральних норм [10, с. 52].

Ми погоджуємось із думкою психологів, що у молодшому дошкільному віці зростає роль мовлення у функціонуванні мислення, бо саме воно допомагає дитині мислено ("про себе") оперувати об'єктами, порівнювати їх, розкривати їхні властивості та співвідношення, виражаючи цей процес та його результати в судженнях і міркуваннях. Мотивами такої діяльності є прагнення зрозуміти явища оточуючої дійсності, з'ясувати їхні зв'язки, причини виникнення тощо. У чотири роки дитина уявляє хід практичної дії, але не вмє про неї розповісти.

Саме у молодшому дошкільному віці починає реально формуватись особистість дитини, причому цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

Важливим новоутворенням цього періоду є довільна поведінка, яку можна визначити як поведінку, яка опосередкована нормами та правилами. Вперше виникає питання про те, як треба себе поводити, тобто формується попередній образ своєї поведінки. Дитина починає опановувати і керувати своєю поведінкою, порівнюючи її з тим образом, який стає взірцем. Усвідомлення своєї поведінки і початок особистої самосвідомості – одне з головних новоутворень дошкільного віку [11].

Джерелом емоційних переживань дитини є її діяльність, спілкування з оточуючим світом. Освоєння молодшим дошкільником нових, змістовніших видів діяльності сприяє розвитку глибших та стійкіших емоцій, пов'язаних не лише з близькими, а й з віддаленими цілями, не тільки з тими об'єктами, що дитина сприймає, а й тими, які уявляє. Діяльність породжує передусім позитивні емоції, причому своєю метою, сенсом, якого вона набуває для дитини, та самим процесом її виконання.

Зростає потреба дошкільника в товаристві ровесників, унаслідок чого інтенсивно розвиваються соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання тощо). Виникають інтелектуальні емоції. У процесі спілкування дитини з дорослими формуються її моральні почуття. Урізноманітнюються прояви почуття власної гідності: розвивається як самолюбство, так і почуття сорому, ніяковості.

Важливе значення у формуванні моральних почуттів мають дитячі уявлення про позитивні еталони, що дозволяють передбачати емоційні наслідки власної поведінки, завчасно переживати задоволення від її схвалення як "хорошої" або ж невдоволення від її оцінки як "поганої". Таке емоційне передбачення грає вирішальну роль у формуванні моральної поведінки дошкільника (О. В. Запорожець).

Упродовж дошкільного дитинства продовжується інтенсивне дозрівання організму дитини, що створює необхідні передумови для більшої самостійності, засвоєння нових форм соціального досвіду внаслідок виховання та навчання.

У вихованні молодших дошкільників важливо створити сприятливі умови для розширення кола предметів і явищ, які вони пізнають, допомагати в ознайомленні з ними, для розвитку спілкування з дорослими й однолітками. Це особливо актуально перед вступом дитини до дошкільного закладу, оскільки полегшує її адаптацію в ньому.

У складній системі взаємодії діяльностей за функціональними ознаками можна назвати пріоритетними такі види, як пізнавальна, ігрова, мовленнєва і комунікативна, оскільки вони супроводжують усі види діяльності дитини. Одним із аспектів інтеракційного підходу до діяльності дошкільника є те, що мовлення завжди входить у будь-яку інтелектуальну чи практичну діяльність. Водночас стосовно дітей дошкільного віку серед пріоритетних, стрижневих і взаємопов'язаних без сумніву є ігрова діяльність. Відтак вивчення розвитку мовлення дітей дошкільного віку повинно відбуватись насамперед у контексті гри, в ігровій діяльності. За словами В. І. Яшиної, характером ігрової діяльності визначаються "функції, зміст і засоби спілкування дитини з довкіллям" [2, с. 10].

Молодший дошкільний вік пов'язаний з домінуванням ігрової діяльності. На нього припадають головні досягнення дитини у пізнавальному (формується уявлення про зв'язки різних сфер дійсності, образне і початки логічного мислення, сенсорні та інтелектуальні здібності), емоційно-вольовому розвитку (окреслюються прийоми саморегуляції, самостійність поведінки, розвиваються усвідомлена дисциплінованість, ініціативність дій, здатність до спілкування, формуються почуття обов'язку, відповідальності тощо).

Відособлюючись від дорослого, дошкільник вступає в активніші взаємини з однолітками, які реалізуються передусім у грі, де необхідно підкорятися певним правилам, обов'язковим для всіх, виконувати заздалегідь визначені дії.

Ігрова діяльність надає сенсу вольовому зусиллю, робить його ефективнішим. На розвиток волі у цьому віці позитивно впливає продуктивна та трудова діяльність дитини.

Особливості соціальної ситуації розвитку дошкільнят виражаються в характерних для них видах діяльності, передусім у сюжетно-рольовій грі, яка створює сприятливі умови для доступного в цьому віці освоєння зовнішнього світу [9].

Дошкільне дитинство – період інтенсивного накопичення фізичних, розумових і духовних сил. У цей час бурхливо зростає весь організм дитини, зокрема активно розвивається мозок, обумовлюючи ускладнення процесів вищої нервової діяльності.

Характерне для раннього віку стрімке збільшення росту та ваги дещо сповільнюється (прискорюючись знову наприкінці дошкільного віку). Протягом четвертого року життя маса тіла дитини збільшується на 1,5–2 кг, зріст на 5–7 см; у чотири роки маса тіла дитини становить близько 16,5 кг, зріст – 102 см. Важливого значення набуває певне окостеніння скелету при збереженні хрящової будови його

окремих ланок, збільшення загальної ваги м'язів (розвиток крупної мускулатури випереджує формування функцій дрібних м'язів руки). Це свідчить про те, як важливо постійно стежити за поставою, положенням тіла дитини під час сидіння, сну тощо. Нервова система малюка залишається дуже вразливою і вимагає дбайливого ставлення до неї з боку дорослих. Удосконалюється діяльність серцево-судинної системи.

У молодшому дошкільному віці відбувається зниження порогів чутливості (зорової, слухової та ін.). Зростає гострота зору, спроможність розрізняти відтінки кольорів, розвивається звуковисотний та фонематичний слух, відчуття дотику тощо. Усі ці зміни є наслідком того, що дитина оволодіває новими способами сприймання, які мають забезпечити обстеження предметів та явищ дійсності, їх різноманітних властивостей та взаємозв'язків.

Молодших дошкільнят вже привчають до виконання окремих трудових завдань, причому розпочинають цю роботу в ігровій формі. Відсутність диференціації гри та праці – характерна особливість трудової діяльності молодших дошкільнят, яка до певної міри зберігається і в середньому та старшому дошкільному віці. В останніх випадках інтерес до процесу діяльності поєднується з інтересом до її результатів та того значення, яке їхня праця має для інших. Діти здатні усвідомлювати обов'язковість трудових завдань і привчаються виконувати їх не тільки з цікавості, але й розуміючи їх значущість для інших людей.

Розвиток вольової сфери дошкільника відбувається через динаміку розвитку фізичних якостей дитини під впливом спеціально організованої рухової діяльності. Динаміка показників розвитку рухових якостей у дошкільному періоді розглянута в дослідженні Є. Вільчковського. Так, у 4-річних дітей виявляються найбільші темпи приросту показників сили і гнучкості [6, с. 10].

Щодо виховання здорових дітей на засадах формування в них умінь і навичок здорового способу життя можна спиратись на концепції М. Амосова, В. Базарного, О. Бубогай, І. Муравова та багатьох інших спеціалістів.

Висновки. Молодший дошкільний вік є періодом особливо помітного розумового розвитку дитини, коли закладається основа його подальшого навчання. У цей період свого життя маленькі діти вчаться поводитися з оточуючими їх предметами і речами, пізнають навколишній світ шляхом проб і помилок. У цей же період життя у дітей, які отримують емоційну підтримку, розвивається почуття особистої та фізичної безпеки, зміцнюються їх зв'язки з членами сім'ї та навколишньою громадою. Досягнення у психічному та особистісному розвитку є передумовою для гармонійного розвитку дитини. За несприятливих умов виникають передумови для формування слабкості "Я", неспроможності майбутніх акцентуацій особистості, для невротичної поведінки у шкільному та дорослому віці. Усе це вимагає значних і послідовних зусиль рідних, вихователів, практичних психологів щодо забезпечення сприятливих умов для розвитку дитини.

Література

1. Аблідарова А. Р. Особливості статево-ролевої соціалізації дошкільників різних етнічних груп : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Аблідарова А. Р. – К., 2010. – 23 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч.-метод. посіб. / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Видавничий дім "Слово", 2008. – 256 с.
3. Вільчковський Є. С. Динаміка рухової активності дітей 3–6 років / Є. С. Вільчковський // Шляхи удосконалення фізичного виховання дітей дошкільного віку : збірник статей. – К. : РМК Міносвіти України, 1992. – С. 5.
4. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2007 Образование и воспитание детей младшего возраста Издано в 2007 г. Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.
5. Денисенко Н. Ф. Через рух – до здоров'я : навч.-метод. посіб. / Н. Ф. Денисенко, О. П. Ахсьонова. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 88 с.
6. Кот Н. А. Виховання вольових якостей у процесі виконання фізичних вправ та в ігровій діяльності дітей / Н. Кот // Шляхи удосконалення фізичного виховання дітей дошкільного віку : збірник статей. – К. : РМК Міносвіти України, 1992. – С. 10.

7. Лахно О. Г. Інноваційні технології розвитку психомоторних здібностей у фізичному вихованні дітей 2-го – 5-го років життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. з фізич. вихов. та спорту : спец. 24.00.02 "Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення" / Лахно О. Г. – К., 2013. – 23 с.

8. Лопатіна Г. О. Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Лопатіна Г. О. – К., 2012. – С. 3.

9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с. – (Альма-матер).

10. Потапюк Л. М. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / Л. М. Потапюк. – Луцьк : ПП Іванюк, 2010. – 215 с.

11. Руденко І. Особливості психічного розвитку дитини: вікові кризи, основні новоутворення, провідні типи діяльності : психологічна консультація [Електронний ресурс] / І. Руденко. – Режим доступу:

http://teacher.edsp.net/index.php?option=com_content&view=article&id=180:2014-07-25-11-30-11&catid=1:2011-09-13-21-50-27&Itemid=2. – Назва з екрана.

УДК 78.071.2

МУЗИЧНО-КОНКУРСНА ПРАКТИКА: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Щербініна О. М.

У статті висвітлюється діалогічна природа виконавської діяльності, розкривається сутність конкурсних змагань, розглядаються особливості конкурсних заходів в умовах сучасної виконавської практики. На основі ретроспективного аналізу виявлено специфіку конкурсу як різновиду музично-виконавського мистецтва, чинника еволюційного поступу музичного мистецтва. Обґрунтовано позитивний вплив конкурсного руху на концертне виконавство. Розкрито розвивально-педагогічний аспект конкурсних змагань. Визначено пріоритетні принципи організації конкурсних заходів; до найважливіших віднесено розвиток музично-виконавської культури музиканта, виявлення та підтримку творчо обдарованої молоді, популяризацію кращих творів українських та зарубіжних композиторів, продовження традицій національної виконавської школи, обмін науково-методичним досвідом з питань викладання мистецьких дисциплін. Наголошено на неоднозначному впливі конкурсних змагань на професійний розвиток музиканта. Висвітлено такі негативні аспекти конкурсної практики як загрозливе зростання кількості конкурсів та знецінення звання лауреата, комерційний підхід до проведення конкурсних змагань, відсутність чіткого розмежування музичних конкурсів за виконавським статусом, відсутність об'єктивної оцінки журі. Наведено підходи щодо визначення спрямованості конкурсних змагань. Реалізацію художньо-виховних функцій визначено як головне призначення сучасних конкурсних заходів.

Ключові слова: музичне мистецтво, конкурсні змагання, творчий розвиток, виконавська майстерність, обдарованість.

В статье освещается диалогическая природа исполнительской деятельности, раскрывается сущность конкурсных состязаний, рассматриваются особенности конкурсных мероприятий в условиях современной исполнительской практики. На основе ретроспективного анализа выявлена специфика конкурса как разновидности музыкально-исполнительского искусства, фактора эволюции музыкального искусства. Обосновано позитивное влияние конкурсного движения на исполнительство. Раскрыт развивающий потенциал конкурсных состязаний. Определены приоритетные принципы организации конкурсных мероприятий; к важнейшим отнесено развитие музыкально-исполнительской культуры музыканта, выявление и поддержку творчески одарённой молодёжи, популяризацию лучших произведений украинских и зарубежных композиторов, продолжение традиций национальной исполнительской школы, обмен научно-методическим опытом по вопросам преподавания художественных дисциплин. Подчёркивается неоднозначное влияние конкурсных состязаний на профессиональное развитие музыканта. Освещены такие негативные аспекты конкурсной практики, как угрожающее увеличение количества конкурсов и обесценивание звания лауреата, коммерческий подход к проведению конкурсных состязаний, отсутствие чёткого разграничения музыкальных конкурсов по исполнительскому статусу, отсутствие объективной оценки журі. Приведены подходы относительно определения направленности конкурсных состязаний. Реализацию художественно-воспитательных функций определено как главное предназначение современных конкурсных мероприятий.

Ключевые слова: музыкальное искусство, конкурсные состязания, творческое развитие, исполнительское мастерство, одарённость.

The article highlights the dialogic nature of performing activity, reveals the essence of competitions, particularly competitive actions in the environment of modern performance practice. Based on a retrospective analysis, competition profile is revealed as a kind of musical and performing skills and the factor of music evolution. The positive influence of competitive movement in performance is substantiated. The developing potential of competitions is revealed. The main principles of competitive activities management are

determined. The most important principles are the development of musical and performance culture of a musician, the identification and the support of creatively gifted youth, the popularization of Ukrainian and foreign composers' best works, the traditions development of the national performing school, the exchange of scientific and methodological experience in the teaching of artistic disciplines. It emphasizes the ambiguous influence of competitive events on the professional development of the musician. There are negative aspects of competitive practices, such as threatening increase in the number of competitions and the depreciation of award winner's title, the commercial approach to the competitive events, the lack of a clear delineation of music competitions for the performing status, the absence of an objective assessment of the jury. Different approaches to determining the direction of competitive events are shown. Realization of the artistic and educational functions is defined as the main purpose of today's competitive activities.

Key words: musical art, competitive events, creative development, performing skills, endowments.

Історична детермінованість музичного мистецтва виявляється у постійному оновленні його форм, змісту та способів функціонування. Найповнішу реалізацію могутнього потенціалу музики забезпечує виконавська діяльність, яка здійснює діалогічні процеси між культурними явищами різних історичних епох. Ретроспектива розвитку виконавства доводить, що вагомим чинником еволюції музичного мистецтва виступають конкурсні змагання.

Соціокультурні зміни в сучасному суспільстві, актуалізуючи проблему виявлення, підтримки та розвитку талановитих музикантів, зумовили потребу цілеспрямованого дослідження такого феномену як конкурс музично-виконавської майстерності. Вагомість означеної проблеми підсилюється усвідомленням реалізації творчого потенціалу особистості як суттєвого ресурсу розвитку суспільства.

Існуючи не одне століття в мистецькій практиці як форма музично-виконавської діяльності, феномен "музичний конкурс" не отримав достатнього висвітлення в науковій літературі. Спектр досліджень стосовно музичного конкурсу охоплює здебільшого історичні (А. Алексєєв, М. Зильберквіт), педагогічні (Г. Коган, Г. Нейгауз), окремі соціокультурні аспекти (К. Давидовський, С. Зуєва, В. Шульгіна). Останнім часом увагу вчених привертають проблеми реалізації творчого потенціалу в умовах конкурсних змагань (Т. Зінська, М. Пухляк, О. Філатова). Разом з тим важливі питання сучасної музично-конкурсної практики залишаються поза увагою вчених-музикантів і потребують уважного вивчення.

Мета статті – розкрити сутність конкурсу як різновиду музично-культурного явища, висвітлити особливості музично-конкурсної практики в умовах сучасного соціокультурного середовища.

Дослідження музично-виконавських змагань як культурного явища потребує визначення його сутності, звернення до теоретичних основ самого поняття "музичний конкурс". Історична ретроспектива розвитку виконавства доводить, що змагання виступає вагомим чинником еволюції музичного мистецтва. Одним з перших достовірних фактів, що свідчать про багатовікові традиції музичних конкурсів, є музично-поетичні змагання між Сафо та Алкеєм (V ст. до н. е.). В епоху стародавніх цивілізацій формується також і один з найважливіших критеріїв музично-виконавської майстерності – віртуозність виконання. Зберігаючи пріоритет на подальших етапах розвитку виконавського мистецтва, музичні змагання поступово набувають професійного змісту. Відповідно змінюються і критерії оцінювання виконавської майстерності музиканта. Вміння "майстерно виконувати швидкі пасажі" (Аристофан) втрачає пріоритет, поступаючись майстерності імпровізації, що ґрунтується на творчій фантазії, художньому смаку, композиторській техніці музиканта.

Демократизація аудиторії, викликана подіями Великої Французької революції, зумовила зростання концертних заходів, значне збільшення професійних виконавців. Оптимальною формою виявлення кращих виконавців стало відкрите творче змагання як організоване масштабне дійство. Набувши статусу одного з найважливіших різновидів музично-виконавської діяльності у XIX столітті, пристосовуючись до змін сучасного соціально-культурного середовища, стимулюючи зростання

виконавської майстерності та престижу професії музиканта, конкурс збільшує свої масштаби, визнання і популярність. У цьому плані вивчення історії розвитку конкурсу як різновиду музично-виконавської діяльності, усвідомлення виховного потенціалу конкурсних змагань є надзвичайно актуальним.

Сьогодні в Україні майже не знайдеться навчальних закладів, педагогічні колективи яких не займаються організацією та проведенням різноманітних виконавських конкурсів. Ставши невід'ємним компонентом навчально-виховного процесу, музичні змагання відкривають широкі можливості для реалізації численних цілей, поставлених перед сучасною мистецькою освітою. Серед найважливіших виділимо такі: розвиток музично-виконавської культури музиканта; виявлення та підтримка творчо обдарованої молоді; популяризація кращих творів українських та зарубіжних композиторів; продовження традицій національної виконавської школи; обмін науково-методичним досвідом з питань викладання мистецьких дисциплін. Покликані сприяти розвитку виконавської майстерності музикантів, конкурси часом стають не тільки вирішальним фактором в особистій професійній кар'єрі виконавців, але й створюють культурний імідж країни, міста або закладу, які вони представляють. В умовах деякого знецінення гуманітарної освіти проведення конкурсних змагань переслідує і суто практичну ціль, надаючи можливість навчальним закладам "рекламувати" себе, демонструвати відповідний рівень творчих досягнень.

Багаторічна практика виробила пріоритетні принципи організації та проведення конкурсних змагань, найважливішими серед яких є принципи демократизму та професіоналізму. Художні особливості сучасних конкурсів визначаються перед усім змістом програмних вимог. Діапазон конкурсних програм надзвичайно широкий: довільна програма; виконання творів відповідної форми, жанру, стилю; включення до програми обов'язкового для всіх учасників твору або творів певного композитора тощо. Подібне різноманіття програмних вимог створює широкі можливості для самореалізації виконавця, всебічного розкриття його творчої особистості.

Важливим моментом конкурсних змагань є оцінювання виконання. Питання вимірювання виконавських якостей музиканта завжди залишалося дискусійним. Суб'єктивна природа мистецької діяльності зумовлює різноманітність і суперечливість критеріїв оцінювання. У контексті основних завдань мистецької освіти орієнтиром у пошуках критеріїв музично-виконавської майстерності має стати відомий афоризм: "У мистецтві не те є гарним, що є правильним, а те є правильним, що є гарним".

Розглядаючи особливості функціонування конкурсу у системі мистецької освіти, необхідно зупинитися на деяких педагогічних аспектах виконавських змагань. Визначальними для успішного конкурсного виступу є вибір учня, який у художньому, психологічному і фізичному відношенні має бути готовим до участі у відповідному конкурсному змаганні; вибір конкурсної програми, що всебічно розкриє обдарованість і виконавську майстерність учасника конкурсу; уміння уникати штампів в інтерпретації творів конкурсної програми; сформованість в учня психологічної установки на творче ставлення до процесу конкурсних змагань. Особливо важливим є дотримання професійного підходу до участі в конкурсах. Розгляд конкурсних виступів як певних етапів професійного зростання, критичний аналіз власних досягнень і втрат, узагальнення досвіду конкурентів забезпечить результативність участі у конкурсі.

Виступаючи показником професійного рівня музично-виконавського мистецтва, конкурсні змагання мають і певний негативний вплив на його подальший розвиток. Набуваючи масового характеру, конкурсний рух нерідко перетворюється майже на "комерційні" заходи, де вступний внесок гарантує отримання диплому. Неоднозначний вплив конкурсних змагань на професійний розвиток музиканта відзначали ще видатні педагоги минулого століття (М. Лонг, Г. Нейгауз, А. Рубінштейн, А. Шнабель), підкреслюючи загрозливе зростання кількості конкурсів та знецінення звання лауреата, порівнюючи подібне становище з "манерою буржуазних торговців прикрашати вироби своєї фірми численними медалями з різноманітних виставок", а навчальні заклади – зі своєрідними інкубаторами лауреатів, що "викривляють нормальні шляхи художнього розвитку артиста" [2, с. 36].

В сучасних умовах необхідність радикальних змін у конкурсній справі, до яких закликали фундатори виконавського мистецтва, посилилась відсутністю чіткого

розмежування музичних конкурсів за виконавським статусом. Важливим запобіжником дискредитації ідеї музичних змагань можуть стати "нові принципи розподілу академічних музичних конкурсів не лише за географічним, а й за професійним принципом", що дозволить "правильно визначати спрямованість конкурсу: на розвиток соціокультурної сфери... чи на розвиток професійного виконавського мистецтва" [1].

Важливим питанням конкурсної практики є післяконкурсна доля учасників. Здійснюючи основне призначення виділяти найталановитіших виконавців, конкурсні змагання разом з тим не відбивають повною мірою особистість музиканта. Загальновизнаним стало ствердження, що результати конкурсів не мають розглядатися як об'єктивні, достовірні показники таланту та артистизму музиканта-виконавця. Проте останнім часом у мистецькому середовищі з'явився специфічний тип виконавця, що мандрує з одного конкурсу на інший, збираючи "преміальний врожай" (Г. Коган). Натомість обдарованому музиканту без лауреатських регалій все складніше потрапити на престижну концертну сцену. Занепокоєння подальшим розвитком конкурсної практики та її впливом на музично-виконавське мистецтво не заважає сприймати конкурс не тільки як "форму виявлення кращих, але й як величезну школу для тих, хто любить музику" [3, с. 60].

Увібравши багатовіковий досвід і традиції музично-виконавського мистецтва, сучасні конкурсні змагання здійснюють важливі художньо-виховні функції, сприяючи усвідомленню пізнавально-естетичної сутності музичного мистецтва, відкриваючи можливості для самореалізації, спонукаючи молоде покоління музикантів до творчого пошуку. У сучасному художньому просторі конкурс музично-виконавської майстерності є великим святом музики, яке символізує зміну поколінь у мистецтві, беззупинний розвиток музичного виконавства.

Література

1. Зінська Т. В. Музичний конкурс як форма актуалізації творчого потенціалу виконавця [Електронний ресурс] / Т. В. Зінська // Вісник КНУКіМ. – 2012. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/iskystvo/97/16813-muzichnij-konkurs-yak-forma-aktualizaci%D1%97-tvorchogo-potencialu-vikonavcya.html>. – Назва з екрана.
2. Коган Г. М. Оправдывают ли себя исполнительские конкурсы? / Г. М. Коган // Советская музыка. – 1970. – № 2. – С. 34–37.
3. Сазонова Е. И. Москва. Конкурс имени П. И. Чайковского, 1958–1978: Пять конкурсов: история, размышления / Е. И. Сазонова. – М. : Сов. композитор, 1978. – 183 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 78.071.2

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ГАРМОНІЧНОГО ВАРІЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ
ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Павленко О. М.

У статті розкрито особливості методу гармонічного варіювання в процесі формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики. Висвітлено специфіку джазової гармонії. Розкрито особливості нотної фіксації у джазі. Висвітлено види гармонізації джазових мелодій. Розкрито способи побудови акордів та гармонічної видозміни. Представлено музично-творчі завдання для ефективного вивчення джазової гармонії.

Ключові слова: майбутній учитель музики, джазове мистецтво, джазова гармонія, методи навчання, вміння джазової імпровізації, естрадно-джазові твори.

В статье раскрыты особенности метода гармонического варьирования в процессе формирования умений джазовой импровизации будущего учителя музыки. Освещена специфика джазовой гармонии. Раскрыты особенности нотной фиксации в джазе. Освещены виды гармонизации джазовых мелодий. Раскрыты способы построения аккордов и гармонических видоизменений. Представлены музыкально-творческие задания для эффективного изучения джазовой гармонии.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, джазовое искусство, джазовая гармония, методы обучения, умение джазовой импровизации, эстрадно-джазовые произведения.

The paper discovers the peculiarities of the harmony based variation method in the process of jazz improvisation skills development of a future music teacher. The specificity of jazz harmony is elucidated. The peculiarities of the musical notation in jazz are revealed. The light is thrown upon the types of harmonization of jazz melodies. The means of chord formation and harmony alteration are discovered. The music creative tasks for effective jazz harmony mastering are represented.

One of the important aspects of making jazz music is a creative approach to the choice of various means for melody harmonization and improvisation. To understand the peculiarities of jazz harmony one has to realize the fundamentals of harmonic scale enrichment. One of the methods assisting in flexible and smooth harmony line progress is the use of the seventh chord inversion.

A significant peculiarity of jazz music is a creative principle at "decoding" the numerical harmony notation, emerging from the general tendency for improvisational performance. Depending on style or wish of a certain performer, harmony can be complicated by means of the vertical expansion, texture change, bass substitution etc. An ability to play chords following the letter-number system will give a future music teacher an opportunity to decode the chords in the process of jazz melody harmonization and improvisation. While jazz playing a student can vary the chord succession, modifying a harmonic structure the way he wishes.

The use of the harmony based variation method in the process of jazz improvisation skills development of a future music teacher will assist in developing his harmonic thinking and the ability for the sound pitch recognition, mastering the harmony modification techniques; visual, auditory, motoric orientation on a keyboard, practical studying of jazz harmony.

Key words: a future music teacher, jazz music, jazz harmony, teaching methods, jazz improvisation skills, pop-jazz compositions.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в освітньому просторі спрямовані на формування компетентного, конкурентоспроможного, мобільного фахівця, здатного в майбутній професійній діяльності реалізувати свій творчий потенціал. Зростання вимог до фахівців у галузі мистецької освіти вимагає вдосконалення традиційної системи професійної підготовки майбутніх вчителів музики та її адаптації до європейських стандартів вищої освіти. Відповідно зростають вимоги до інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Особливого значення набуває проблема формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики.

Аналіз досліджень та публікацій. У сучасній науково-педагогічній літературі розглядаються питання, присвячені розвитку художньо-творчого потенціалу студентів (Е. Абдуллін, Л. Масол, О. Олексюк, В. Ражников, О. Щолокова та ін.), формуванню творчих вмінь (Б. Іофіс, М. Кириченко, Л. Онофрійчук, О. Плотницька, І. Шинтяпіна та ін.), навчанню майбутнього вчителя музики мистецтву джазу, джазової імпровізації (В. Дряпіка, О. Жаркова, Н. Попович, Н. Сродних, Ю. Степняк, О. Хижко та ін.). Останнім часом також набули широкого висвітлення проблеми навчання практичної джазової гармонії (Д. Бондаренко, Ю. Козирев, О. Рогачов, Д. Херлі, Ю. Чугунов та ін.).

Метою даної статті є висвітлення особливостей методу гармонічного варіювання у процесі формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих аспектів джазового музикування є творчий підхід у виборі різноманітних засобів для гармонізації мелодії та імпровізації. Тому використання методу гармонічного варіювання у процесі формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики сприятиме розвитку його гармонічного мислення та слуху, опануванню прийомами гармонічної видозміни, слухо-зоро-руховій орієнтації на клавіатурі, практичному вивченні джазової гармонії.

Загальновідомо, що гармонічний склад, як форма організації багатоголосої музичної тканини, відіграє важливу роль у різноманітних жанрах музики. Гармонія – є одним із важливих елементів музично-виражальної системи джазового мистецтва. В основі джазової гармонії лежать принципи європейської ладотональної організації та сучасної гармонії, але логіка традиційного функціонального руху T-S-D-T найчастіше порушується. У гармонічній мові джазу різноманітно використовуються колористичні можливості темперованого ладу, завдяки чому розширюються можливості музичної мови.

Ю. Чугунов виокремлює такі характерні особливості джазової гармонії, як: інтенсивна дисонантність, прагнення до акордового паралелізму, до детальної гармонізації (застосування побічних домінант), хроматизмів, замінів, вплив блюзу (опора на специфічний інтонаційний блюзовий лад, мажоро-мінор з елементарними ускладненнями терцієвої вертикалі та різними співзвуччями) [5, с. 4].

Дисонантність і еліпсис є нормою джазової гармонії. Різноманітні дисонуючі співзвуччя можуть іти один за одним досить довго, формуючи еліптичні звороти, які створюють відчуття постійного "блукання" тонального центру, функціональної невизначеності. Внутрішня гармонічна загостреність, тональна нестійкість є типовою особливістю практично всіх джазових жанрів і напрямків.

У. Сарджент вважає, що на джазову гармонію вплинули два фактори: "перукарська гармонія" та "блюзовий" звукоряд. У "перукарській гармонії" проявляються тенденції до тісного розташування голосів і плавного руху паралельними співзвуччями, які рухаються хроматизмами. За походженням і технікою виконання "перукарська гармонія" була пов'язана з банджо і гітарою та передбачала просте переміщення рук вгору або вниз по грифу інструмента при збереженні апплікатурної позиції [4, с. 162–163].

Іншим видом гармонічної послідовності є "блюзовий" лад із характерним використанням септакордів. Особливість цього ладу – важливе місце пентатонних трихордів і характерних ступенів блюзового ладу зі специфікою нетемперованої інтонації ("блюзові" ноти).

Особливістю гармонії джазу є відмова від тризвуків, але якщо вони і зустрічаються, то в більшості випадків – із доданою секстою. За основну "гармонічну"

одиницю береться не тризвук, а септакорд і складні акорди, побудовані на його основі. Найбільш вживаними септакордами у джазовій практиці є такі види: великий мажорний септакорд, малий мажорний септакорд, малий мінорний септакорд, великий мінорний септакорд, малий септакорд, зменшений септакорд. Досить часто використовуються складні акорди: нонакорди, ундецимакорди, терцдецимакорди, акорди нетерцієвої будови, зокрема квартакорди, неповні акорди. Широке застосування альтерації різних тонів акордів значно посилює колоритність звучання джазової гармонії.

О. Рогачов, вказує, що більшість гармонічних зворотів і послідовностей джазової гармонії спираються на сім основних типів інтервального руху:

- кварто-квінтовий рух (пов'язує два або три акорди різних функцій);
- низхідний напівтоновий рух (пов'язує послідовність із двох-трьох акордів різних функцій, один або два з яких представлено тритоновими замінами; може бути використаний замість кварто-квінтового руху);
- висхідний і нисхідний малотерцієвий рух (пов'язує між собою головні функції паралельних тональностей);
- висхідний цілтоновий рух (пов'язує два-три акорди різних функцій із можливими паралельними і тритоновими замінами);
- низхідний рух по великих терціях (пов'язує акорди двох функцій, одна з яких є паралельною або тритонною заміною);
- тритоновий рух (дві паралельні заміни мажоро-мінорної тоніки знаходяться між собою у тритоновому співвідношенні);
- гармонічна заміна однойменного мажору і мінору (мажор-мінорна заміна характерна для гармонії джазу) [3, с. 7–13].

Слід зазначити, що джазова гармонія виокремлюється способом її фіксації. Зазвичай нотний запис у джазі обмежений мелодією теми і гармонією, яка записана цифровим способом. Такий запис аналогічний системі епохи генерал-баса, але на відміну від неї бас записується літерами, що позначають основний тон, від якої побудований септакорд, а цифри – додані до нього тони та їхня альтерація. Буквено-цифрове позначення акордів може детально показати склад акорду, альтерацію, іноді обернення.

У джазовій практиці використовуються різні види розташування акордів: тісне, широке та змішане. Тісне передбачає розташування голосів між собою на відстані не більше кварта, в ньому частіше використовуються терції і секунди. Для такого розташування акордів типовим є паралельний рух голосів, єдність фактури акордового складу впродовж звучання мелодії.

Основні принципи широкого розташування акордів полягають у тому, що голоси рухаються дуже плавно (крайні голоси рухаються протилежно, а мала септима найчастіше йде вниз). При такому розташуванні участь беруть від чотирьох до шести голосів. Широке розташування акордів найбільше використовується у повільних і середніх темпах, під час супроводу соло інструменту або голосу, а також в оркестровій педалі.

Змішане аранжування є творчим полем для використання тісного (паралельний рух голосів) та широкого (голосоведення, контрапункт) розташування акордів. У такому варіанті можна використовувати "аранжовані" акорди, в яких один або кілька звуків (прима, терція, секста, септима, нона) перенесені в інший регістр. Знання цього типу акордів формує вміння бачити акомпанемент у зібраному вигляді.

Тони аранжованих акордів від основного звуку можуть розподілятися таким чином: у лівій руці – прима та септима акорду, у правій – терція та квінта акорду; у лівій руці – прима, терція та септима акорду, а у правій – нона, терція та квінта акорду; у лівій руці – прима та децима акорду; у правій – септима, нона, терція, квінта акорду або без терції; у лівій руці – прима, квінта, децима акорду, а у правій – септима, нона, терція, квінта акорду або без терції; у лівій руці – прима, септима, терція акорду, а у правій – квінта та прима акорду.

Для того, що розуміти особливості джазової гармонії необхідно усвідомити основи збагачення гармонічної сітки. Одним із способів, який сприяє гнучкому і плавному розвитку гармонічних ліній, є використання обернення септакордів. Студенту необхідно програти обернення септакордів у тональності, виконуючи бас

як їхню основу, а партію правої руки використовувати для виконання акордів у висхідному і низхідному русі з відповідними послідовностями.

Застосування прохідних та допоміжних акордів є одним із прийомів гармонічного варіювання. Прохідні акорди використовуються між акордами, які знаходяться один від одного на відстані тону або півтону. Рух прохідного акорду може бути як хроматичним, так і діатонічним. Допоміжні акорди можуть розташовуватися на півтону вище або нижче від основного акорду та виконуватися на відносно слабкій долі. Склад допоміжного акорду може змінюватися.

Ще одна важлива особливість джазу – творчий принцип у "розкодуванні" цифрового запису гармонії, що впливає із загальної установки на імпровізаційне виконання. Залежно від стилю або волі конкретного виконавця, гармонія може бути ускладнена шляхом розширення вертикалі, зміни фактури, використання басових заміні тощо. Вміння виконувати акорди за буквено-цифровою системою дасть змогу майбутньому вчителю музики декодувати акорди у процесі гармонізації джазового мелодії та імпровізації. Під час джазового музикування студент може на власний розсуд варіювати акордову послідовність, видозмінюючи гармонічну структуру.

У джазовій практиці виокремлюють такі види гармонізації: прості, детальні, вільні. До простих можна віднести гармонізацію простими акордами і триголосними послідовностями, які містять мелодичний, гармонічний голос і бас. Приступаючи до гармонізації, майбутній учитель музики має першочергово визначити жанр, стиль, темп, характер музики тощо. Виходячи з цих параметрів, обираються акорди. Триголосся дає можливість зосередити увагу на самостійному розвитку кожного голосу, а саме контрапунктичному способі гармонізації. Необхідно пам'ятати, що басова лінія – це основа акордів; середній голос може бути мелодично розвиненим на довгих звуках мелодії, використовуючи прохідні та хроматичні ноти. Під час триголосної гармонізації мелодії студенту необхідно користуватися повільними темпами, нескладними гармоніями, щоб встигати слухати й аналізувати музичний матеріал.

Робота над детальною гармонізацією співпадає із початковим етапом роботи з триголосною гармонізацією: повільний темп, нескладні гармонії, які необхідно поступово ускладнювати. Під час такої гармонізації необхідно ширше застосовувати заміни, функціональні зв'язки акордів, паралелізми, альтерації і хроматизми, а у басовій лінії використовувати дрібні тривалості (четвертні і восьмі ноти), на кожну з яких бажано змінювати гармонічні функції.

Вільна гармонізація передбачає творчий підхід до аранжування мелодичної лінії. Гармонічний рух передбачає двосторонній зв'язок акордів: гармонічно-функціональний і мелодичний. Кожен звук мелодії можна гармонізувати різноманітними видами акордів, вибір яких залежатиме від фантазії, рівня розвитку музично-творчих здібностей майбутнього вчителя музики.

Важливим аспектом застосування методу гармонічного варіювання у процесі формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики є застосування музично-творчих завдань і вправ, які сприятимуть практичному вивченню джазової гармонії та способів гармонічної видозміни. Запропонований метод також спрямований на розвиток у майбутнього вчителя музики гармонічної техніки, вміння чути, аналізувати гармонію, самостійно гармонізувати задану мелодію, та формування відчуття стилю джазової музики.

Оскільки джаз – це передусім мистецтво ритму, вже від перших занять потрібно намагатися поєднувати гармонічні вправи з ритмічними. Спочатку необхідно виконувати акорди у тісному розташуванні, використовуючи різноманітне гармонічне і ритмічне оформлення, а вже потім переходити до широкого і змішаного. Практичні вправи можуть включати інтервальні та акордові секвенції, характерні гармонічні звороти у вигляді акордових гармонічних послідовностей і мелодичних фігурацій. Музично-творчі завдання необхідно виконувати у різних тональностях за кварто-квінтовым, хроматичним, діатонічним, цілотноним принципами. Така форма роботи сприяє розвитку гармонічного слуху, слухо-моторним зв'язкам та слухозоровій орієнтації на клавіатурі.

Висновки. Використання методу гармонічного варіювання сприятиме формуванню вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики та дозволить йому опанувати основні прийоми видозміни гармонічної вертикалі. До таких способів

належать: уміння застосовувати основні види септакордів, складні за структурою акорди (нонакорди, ундецимакорди, терцдецимакорди), акорди з допоміжними та альтерованими звуками, прохідні та допоміжні акорди, заміни акордів (по медіанті, тритонова заміна). Крім того, майбутній учитель музики під час творчої гармонізації зможе використовувати різні види розташування акордів (тісне, широке, мішане), пропускати в них тони, з'єднувати голоси в гармонічній послідовності, розподіляти акорди між двома руками. Використання студентом музично-творчих завдань та вправ сприятиме практичному вивченню ним джазової гармонії.

Література

1. Королёв О. К. Краткий энциклопедический словарь джаза, рок- и поп-музыки: термины и понятия / О. К. Королев. – М. : Музыка, 2006. – 168 с.
2. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.
3. Рогачёв А. Г. Системный курс гармонии джаза: теория и практика : учеб. пособие для студентов муз. училищ и колледжей / А. Г. Рогачев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 126 с.
4. Сарджент У. Джаз: генезис, музыкальный язык, эстетика / У. Сарджент. – М. : Музыка, 1987. – 296 с.
5. Чугунов Ю. Гармония в джазе : учебное пособие / Ю. Чугунов. – М. : Современная музыка, 2007. – 176 с.

УДК 374.134:792

ДО ПРОБЛЕМИ БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Пархоменко О. М.

У статті розкривається сутність і зміст балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії крізь призму її когнітивного компоненту; оволодіння танцювально-технічними, музично-слуховими уміннями при створенні хореографічного твору.

Ключові слова: балетмейстер, балетмейстерська підготовка, балетмейстерські вміння, майбутній учитель хореографії, когнітивний компонент.

В статье раскрывается сущность и содержание балетмейстерской подготовки будущих учителей хореографии сквозь призму ее когнитивного компонента; овладение танцевально-техническими, музыкально-слуховыми умениями при создании хореографического произведения.

Ключевые слова: балетмейстер, балетмейстерская подготовка, балетмейстерские умения, будущий учитель хореографии, когнитивный компонент.

The article reveals the essence and content of choreographic training of future choreography teachers through the prism of its cognitive component; mastering the dance-technical, musical and auditory skills when creating a dance work.

The master of choreography is a specialist who carries out teaching activities in the field of dance (classic, folk stage, sport-ballroom, modern dance, etc.), is director of choreographic works of different forms in the process of training and stage performance. Training of choreography teachers involves the formation of a solid theoretical and methodological knowledge, a wide range of practical skills necessary for future ballet master. Justification of the essence of the choreography activities allow to identify its structural components: motivational and volitional, cognitive, activity and creative operating. Among these components (each of them occupies a very important role in the activities of the future choreography teachers) the author highlights the cognitive component, which provides fluency ballet master skills, information processing and work with information objects that improves professional knowledge and skills, establishes interdisciplinary connections between related disciplines.

Profound knowledge of theory and technique influences the development of pedagogical skills of future choreography teachers. To improve these skills is important for the choreographer's experience, which requires constant analysis, synthesis, implementing the best achievements of the choreographic art in teaching.

A prominent place takes a technique that combines psycho-pedagogical and professional knowledge and skills necessary for professional activities in future choreography teachers' ballet masters training. The success of the educational process depends primarily on methodological support.

Key words: choreographer, ballet masters training, choreography skills, future choreography teacher, cognitive component.

Сучасна педагогічна освіта характеризується значними змінами, зумовленими новими концептуальними підходами до її реформування, зростанням вимог до рівня професійної підготовки вчителя. Його освітній потенціал має бути фундаментальним, збагачуватися шляхом глибокого засвоєння теоретичних і практичних фахових знань і вмінь.

Ці положення повною мірою стосуються й професійної підготовки майбутніх учителів хореографії, діяльність яких передбачає ініціативність і самостійність, оригінальність мислення, власний стиль творчості. Для цього у студентів необхідно розвивати ціннісне ставлення до творів хореографічного мистецтва, здатність до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Отже, балетмейстерська підготовка майбутнього вчителя хореографії – важлива умова розвитку його духовного потенціалу і творчих здібностей, фахової компетентності, індивідуального стилю культуротворчості.

Вчитель хореографії – це фахівець, який здійснює педагогічну діяльність у галузі хореографічного мистецтва (класичний, народно-сценічний, спортивно-бальний, сучасний танці тощо), є постановником хореографічних творів різних форм у процесі проведення навчальних занять та сценічного виконання. Складність діяльності педагога-хореографа полягає у виконанні ним функцій координатора та організатора навчального процесу, психолога, вихователя, художнього керівника, балетмейстера-постановника, педагога-репетитора.

Фахова підготовка майбутніх педагогів-хореографів привертала значну увагу вчених та практиків хореографічного мистецтва, зокрема, проблеми теорії і методики навчання класичного танцю (Н. Базарова, Г. Березова, А. Ваганова, В. Костровицька, В. Мей, А. Писарев, Н. Тарасов Л. Цветкова та ін.); народно-сценічного танцю (Г. Гусев, Є. Зайцев, К. Зацепін, Т. Ткаченко, Ю. Чурко та ін.), українського танцю (К. Василенко, В. Верховинець, Р. Герасимчук, А. Гуменюк, С. Забрєдовський, С. Зубатов, А. Нагачевський, Б. Стасько, М. Степовий та ін.), історії хореографічного мистецтва (Ю. Бахрушин, Г. Боримська, М. Загайкевич, В. Красовська, В. Пасютинська, Ю. Станішевський та ін.); мистецтва балетмейстера (П. Білаш, Р. Захаров, Б. Колногузенко, А. Кривохижа, В. Нікітін, Ж.-Ж. Новер, Т. Павлюк, І. Смирнов, В. Шевченко); фахової підготовки вчителя мистецтва (Г. Падалка, О. Отич, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.).

Однак багато важливих питань фахової підготовки майбутніх учителів хореографії розглянуто поверхово. Зокрема, недостатньо розкриті проблеми балетмейстерської підготовки майбутніх учителів, не визначено зміст і обсяг фахових знань, необхідних і достатніх для створення хореографічних композицій.

Фахова підготовка вчителів хореографії передбачає формування міцної теоретичної та методичної бази знань, широкого спектру практичних умінь і навичок, необхідних майбутньому балетмейстерові. Обґрунтування сутності балетмейстерської діяльності дало змогу виділити її структурні компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивний, діяльнісно-творчий, операційний. Серед цих компонентів, кожен з яких посідає дуже важливе місце у діяльності майбутнього вчителя хореографії, виокремимо когнітивний компонент, який забезпечує вільне володіння балетмейстерськими вміннями, опрацювання інформації та роботу з інформаційними об'єктами, що впливають на вдосконалення професійних знань і вмінь, встановлення міжпредметних зв'язків між суміжними дисциплінами.

На думку О. Щолокової, теоретичним підґрунтям фахової підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін постає його мистецтвознавчий тезаурус, який складається в ході спеціалізованої загальнохудожньої освіти й містить у собі фундаментальні поняття історії та теорії художньої культури, термінологічний апарат і лексику мистецтвознавчих наук [8, с. 34].

Рівень розвитку когнітивного компонента визначається повнотою, глибиною, системністю знань педагога-хореографа. Виокремимо сукупність знань, якими має володіти балетмейстер:

- основні терміни та поняття: композиція танцю, його драматургія, тема, ідея, форма й зміст, сценічний образ, рисунок, лексика, хореографічний текст композиції;
- знання щодо специфіки хореографічного мистецтва, мистецтва балетмейстера, музично-хореографічної драматургії, композиції й постановки хореографічних творів, історичних фактів, пов'язаних з ними; щодо класичної, народної, народно-сценічної, сучасної, бальної хореографії; танцювальної лексики різних народів;
- знання методики постановочної роботи, розучування та виконання хореографічного твору, викладання хореографічних дисциплін, навчально-виховної та організаційної роботи в колективі.

Ґрунтовні знання з теорії та методики – підґрунтя розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя хореографії. В удосконаленні цієї майстерності важливим є досвід роботи самого балетмейстера, який потребує постійного аналізу, узагальнення, використання в педагогічній діяльності кращих здобутків хореографічного мистецтва.

Перші теоретики в хореографії виявилися і першими балетмейстерами, оскільки вони, подібно до композиторів, звертаючись до народної творчості, створювали власні танці. У своїй теоретичній праці "Походження балету" Ф. Рейн писав: "Балетмейстери минулого намагалися знайти певний рух для танцю,

збільшити сценічний простір, понад усе танцювати музику, заповнюючи паузи, – ось природний принцип хореографії" [9, с. 9].

У працях Р. Захарова ("Записки балетмейстера", "Створення танцю", "Робота балетмейстера з виконавцями"), І. Смірнова ("Мистецтво балетмейстера", "Робота балетмейстера над хореографічним твором") висвітлюються теоретичні питання хореографії, розглядається процес роботи балетмейстера над хореографічним твором. При цьому вони посилаються не тільки на свій власний досвід роботи, але й на досвід балетмейстерів, які активно розвивали нові шляхи в царині балетмейстерського мистецтва.

Зокрема, Р. Захаров поділяв процес балетмейстерської підготовки на теоретичну та практичну частину. У теоретичній частині даються основи балетмейстерської майстерності, поняття та правила створення хореографічного твору. Йдеться про хореографію як вид мистецтва, специфіку професії балетмейстера, репетитора, педагога й артиста балету; про драматургію як основу хореографічного твору, специфіку драматургії музичної та хореографічної; про місце літератури в розвитку балетного театру, балетні вистави як синтез різних мистецтв. Особливо акцентується роль балетмейстера як творця нових і зберігача старих хореографічних творів.

Практична частина полягає в застосуванні теоретичних принципів і понять у процесі роботи з виконавцями, що розкриває складний процес балетмейстерської творчості [3, с. 129].

У теоретичній та практичній підготовці балетмейстера засобами народного українського танцю найбільш заслуговує досвід В. Верховинця. На його думку, глибоко продумане подання практичного матеріалу, яке базується на стрункій науково-теоретичній основі, всебічно і послідовно розвиватиме балетмейстерські вміння, виконавчу техніку майбутнього вчителя хореографії, виховуючи у нього глибоке розуміння характеру українського народного танцю, його правильну інтерпретацію [2, с. 11].

У збірці "Весняночка", до якої увійшли зібрані В. Верховинцем пісні-ігри для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, обґрунтовано значення рухливої музичної гри для естетичного впливу на дітей, розвитку творчого начала, художніх здібностей; наголошено на благотворному впливі музики і слова, танцю й ритмічних рухів [1, с. 67].

Поєднання музики й хореографії у формуванні балетмейстерських умінь зумовляє розвиток ігрового напрямку в роботі вчителя-хореографа з дитячим хореографічним колективом. Музичні ігри, такі жанрові форми, як театралізована пісня, вокально-хореографічна композиція, розроблені В. Верховинцем і використані в репертуарі дитячого хореографічного об'єднання, сприяють формуванню у дітей інтересу до народної творчості, опануванню етнографічним фольклором, який є важливим чинником розвитку в них художньо-творчих здібностей.

Чільне місце в балетмейстерській підготовці майбутнього вчителя хореографії посідає методика, яка об'єднує психолого-педагогічні та фахові знання й уміння, необхідні для його професійної діяльності. Саме від методичного забезпечення залежить передусім успішність освітнього процесу. Вчитель хореографії повинен володіти багатьма методами, щоб обрати найдоцільніші з них для вирішення конкретних завдань. Сукупність методів разом зі змістом навчальної програми складає відповідну методику, ефективність якої оцінюється за результатами досягнення поставленої освітньої мети [7, с. 56].

Методика хореографічної освіти – галузь педагогічної науки, яка вивчає закономірності, принципи, зміст, організацію, форми і методи передачі вчителем та засвоєння учнями досвіду хореографічної діяльності та досвіду ставлення до творів хореографічного мистецтва, розкриває методологічні засади цього процесу, забезпечуючи високий рівень професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів [6, с. 110].

Мета методичної підготовки майбутніх учителів хореографії полягає у формуванні основ їхньої професійної культури, під якою розуміється здатність оперувати знаннями й уміннями в процесі роботи з дитячим хореографічним колективом [5, с. 130].

Отже, проведений аналіз дав змогу розкрити сутність і зміст балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії крізь призму її когнітивного компоненту. Сутність балетмейстерської підготовки полягає в оволодінні танцювально-технічними, музично-слуховими вміннями, створюючи образ, текст, драматургію хореографічного твору.

Зміст балетмейстерської підготовки охоплює фундаментальні поняття історії та теорії мистецтва, термінологічного апарату і знань танцювальної лексики різних народів, оволодіння методики хореографічної освіти дітей.

Отже, фахова підготовка майбутніх педагогів-хореографів залежить від рівня знань і можливостей їх закріплення в практичній балетмейстерській діяльності. Перспективи подальших пошуків у цьому напрямку полягають у науково-методичному забезпеченні інтелектуального та практичного розвитку майбутніх учителів хореографії на рівні сучасних вимог.

Література

1. Верховинець В. М. Весняночка / В. М. Верховинець. – К. : Музична Україна, 1989. – 342 с.
2. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю / В. М. Верховинець. – 5-те вид., допов. – К. : Муз. Україна, 1990. – 150 с.
3. Захаров Р. В. Записки балетмейстера / Р. В. Захаров. – М. : Искусство, 1976. – 367 с.
4. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Пархоменко О. М. – К., 2016. – 236 с.
5. Ростовська Ю. О. Методика хореографічної освіти дітей : навч. посіб. / Ю. О. Ростовська. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 157 с.
6. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ростовська Ю. О. – К., 2005. – 220 с.
7. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – К., 1996. – 172 с.
8. Reyna F. Desorigins du ballet / F. Reyna. – Paris, 1955. – P. 35.

УДК 371.134:78

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДОВЕДЕННЯ І ВІРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Ростовська Ю. О.

*У статті розглядається проблема професійної підготовки майбутніх учителів хореографії крізь призму аналізу діалектичного взаємозв'язку інноваційних технологій доведення і віри та усталених традицій педагогіки вищої школи.
Ключові слова: інновації, традиції, методична підготовка, доведення, віра, принцип єдності доведення і віри.*

*В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих учителей хореографии сквозь призму анализа диалектической взаимосвязи инновационных технологий доказательства и веры с установившимися традициями педагогики высшей школы.
Ключевые слова: инновации, традиции, методическая подготовка, доказательство, вера, принцип единства доказательства и веры.*

The article reveals the essence of innovative technologies of proof and faith. Their unity is seen as a leading principle of methodical future choreography teachers training. It highlights the issue of the interconnection of innovation and tradition in art pedagogy. Innovation in the training of future choreography teachers is seen in close connection with the practice of modern pedagogical education and its established traditions. The main task of training future choreography teachers is to create the theoretical foundations of the teacher-artist, which are necessary for further self-education and improvement of teaching skills. It requires teaching professional disciplines at the intellectual, artistic and creative level, which is determined by the nature of social dance, its humanistic and transformative functions in society. In the course of methodical training there are many educational situations where a student is unable to verify the truth of knowledge that is served by a teacher or in the methodological literature because of the lack of the prior knowledge or experience. That is why he has to acquire possible as real, likely as probable. The relation of person to certain knowledge as true is realized through proof and faith. Proof is a logical form of the truth establishment of an opinion based on knowledge, whose truth is unquestionable. An important part of the educational process is faith, which includes the form and way of perceiving social media, norms, values and ideals of public life, when they are taken as the evidence; means of exploration of the previous generations' experience. Proof, which is the justification of truth knowledge with the help of other knowledge and belief as a sense of the truth of knowledge can be consistent with each other in some way contradict one another, turn into each other. This article examines unity of proof and faith as a leading principle of professional training of future dance teachers, the essence of which is to achieve the optimum combination of ways of forming confidence in the truth of methodological knowledge – proof and faith for each individual.

Key words: innovation, traditions, methodical training, proof, faith, principle of proof and faith unity.

Постановка проблеми. У зв'язку з системними перетвореннями у шкільній та позашкільній освіті, пошуками нових освітніх технологій значно підвищились вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів хореографії, покликаної забезпечити усвідомлення ролі мистецтва в системі художнього і духовного розвитку особистості, засвоєння теоретичних засад мистецької освіти, оволодіння методами роботи з дітьми. Тому вивчення курсу методики викладання хореографії у шкільних та позашкільних закладах посідає чільне місце у професійному становленні майбутніх учителів хореографії.

Досвід показує, що в багатьох наукових положеннях, які підносяться студентам у курсі методики, вони не можуть самостійно розібратися. Наукові істини, подані

догматично, не дають змоги, наприклад, знайти зв'язок між метою і конкретними завданнями хореографічної освіти дітей; між дидактичними принципами і їх урахуванням у конкретних ситуаціях хореографічного навчання дітей; між загальними функціями методів навчання і їх реалізацією у реальному освітньому процесі; між загальними віковими особливостями дітей та особливостями кожного учня, виявами його хореографічних здібностей, готовності до навчальної діяльності тощо. Отримуючи величезний обсяг знань, студент, за браком досвіду, не має змоги перевірити їх істинність. Через те йому доводиться спочатку засвоювати можливе як дійсне, ймовірне як вірогідне. Тому великого значення набуває встановлення довір'я до викладача як носія відповідних знань та безумовне прийняття їх за очевидні без перевірки власним досвідом.

Відношення суб'єкта до певного знання як до істинного здійснюється через єдність *доведення і віри*. Якщо знання є духовним відношенням людини до предмета знання, то істина – відношенням знання до предмета знання. Доведення, яке є обґрунтуванням істинності знання за допомогою інших знань, і віра, як почуття в істинності знання, можуть узгоджуватися між собою, певним чином суперечити одне одному, перетворюватися одне в одне [6, с. 485]. Виходячи з цього, *досягнення єдності доведення і віри у процесі засвоєння методичних знань* є важливою проблемою професійної підготовки майбутніх учителів хореографії. Адже прийняття положень лише на віру визначає й відповідне ставлення до них студентів, яке нічим не відрізняється, як влучно висловився Л. Виготський, від ставлення дикунів до свого вірвчення [1, с. 234].

Варто зазначити, що означена проблема поки що не привернула належної уваги науковців, що і визначило **мету** даної **статті** – *розкрити сутність інноваційних технологій доведення та віри у методичній підготовці майбутніх учителів хореографії*.

Виклад матеріалу. Інновації є однією з основних умов реалізації завдань, які стоять перед сучасною хореографічною освітою. Це пов'язано, насамперед, з тим, що методика проведення занять з хореографії у педагогічних вишах здебільшого ґрунтується на традиціях викладання хореографічних дисциплін у мистецьких вишах. Однак специфіка педагогічного вишу, склад його студентів, які у більшості своїй не мають початкової хореографічної освіти, мета і завдання професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів вимагають значних інноваційних коректив у технології навчання студентів.

Проблему новаторства у професійній підготовці майбутніх учителів хореографії не можна розглядати у відриві від практики сучасної педагогічної освіти, її усталених традицій. Традиція в педагогіці – широке за обсягом і гранями явище: це і педагогічна творчість, і освітня діяльність, і світосприйняття. Саме традиція забезпечує неперервність педагогічної творчості, її наступність, без якої педагогіка не може існувати. В узагальненому плані поняття "педагогічна традиція" – це цілісне утворення, що включає в себе педагогічні цінності, які дійшли з минулого, а також нашу інтерпретацію цих надбань.

У професійній підготовці майбутніх учителів хореографії, наприклад, традиційними стали спрямування навчання у виконавських класах на екзамен або залік як підсумок усієї роботи; переважання метафізичного рівня викладання над діалектичним; усталені критерії оцінювання результатів художньо-освітньої діяльності, спрямовані на виявлення знань і навичок, а не мислення і умінь на основі знання тощо. Очевидно, що ці традиції художньо-педагогічної освіти не забезпечують поки що достатнього розвитку особистості всіх студентів, формування їх готовності до педагогічної діяльності в якості вчителя хореографії.

Між традиціями і новаторством виникає діалектичний взаємозв'язок: новаторство, спочатку будучи опозиційним до існуючих традицій і підходів, з часом завойовує дедалі більше прихильників і саме поступово стає традицією. Не все нове в педагогіці є новаторським, тому треба вміти відрізнити істинно нове від модного, новаторство від лженоваторства, якими б привабливими ідеями воно не прикривалося.

Нові художньо-освітні технології повинні ґрунтуватися не на авторитарному, а на рефлексивно-інтерпретаційному підході до хореографічної освіти майбутніх учителів; на художньо-педагогічному спілкуванні, що має можливість моделювати

майбутню практичну діяльність студентів; спрямовуватися на розвиток особистості майбутнього вчителя, забезпечення умов для самоствердження студентів, вияву творчої індивідуальності, особистісної неповторності, впевненості у власних силах, прагнення до самореалізації у педагогічній діяльності; на формування методологічної культури майбутнього вчителя хореографії, оволодіння ним методами пізнання теорії й практики педагогічної діяльності.

Безперечно, нові освітні технології, зокрема *доведення* істинності методичних знань та їх єдність з *вірою* мають спрямовуватися на забезпечення професійної компетенції майбутнього вчителя. У філософському розумінні *доведення* – логічна форма встановлення істинності тієї чи іншої думки на основі знань, істинність яких безсумнівна. Логіка розглядає доведення як процес думки, що полягає в обґрунтуванні істинності якогось положення за допомогою інших положень, істинність яких установа раніше [2, с. 205]. Доведення нерозривно пов'язане з *практикою як основою пізнання і критерієм істини*.

Важливою складовою навчального процесу виступає *віра*, під якою філософи розуміють форму і спосіб сприйняття соціальної інформації, норм, цінностей та ідеалів суспільного життя, коли вони, не будучи даними власним практичним чи пізнавальним досвідом, приймаються як очевидні факти чи характеристики об'єктивної дійсності, суцього і належного; засіб освоєння досвіду попередніх поколінь [6, с. 81].

Психологічна наука розглядає *віру* як особливий стан психіки, який полягає в повному і безумовному прийнятті людиною певних відомостей, явищ, подій або власних уявлень і висновків, які можуть виступати в подальшому основою її "Я", визначати її вчинки, судження, норму поведінки і ставлення [5, с. 49]. Віра формується як здатність сприймати і переживати можливе як дійсне, ймовірне як вірогідне.

Помітна закономірна стійка залежність між упевненістю в значущості знань і вірою в їх істинність; між ґрунтовністю знань і способом їх сприйняття: чим вищий показник знань обґрунтованих, тим нижчий показник знань, прийнятих на віру; чим менша віра в істинність певної інформації, тим більшим стає прагнення до її доведення.

Педагогічний контекст доведення образно розкрив видатний представник вальдорфської педагогіки Р. Штейнер: "Той, хто прагне до прозріння в духовне, повинен у різних напрямках шукати ті істини, які, завдяки вихідній від них вільній "гравітаційній силі доказу", можуть так само вільно, без будь-якої опори, підтримувати в духовному просторі яку-небудь окремо взятую істину, як вільно, за допомогою взаємодії гравітаційних сил, утримується в космічному просторі небесне тіло" [2, с. 104].

Будь-яке доведення складається з трьох частин: *тези, аргументів і демонстрації* (форми аргументації). *Тезою* називається судження, істинність якого треба довести. *Аргументом* (підставою, доказом) називають ті судження, які наводяться для обґрунтування тези. Аргументами можуть бути факти, закони науки, теорії, аксіоми, визначення тощо. Демонстрація – це логічне міркування, в ході якого із аргументів (доказів) виводиться істинність або хибність тези [3, с. 82].

Доведення поділяють на прямі і непрямі. В прямих доведеннях аргументи безпосередньо підтверджують істинність тези; в непрямих – істинність тези встановлюють доведенням помилковості супротивного твердження (антитези) [3, с. 64]. Типовим видом цього доведення є "доведення від супротивного". Коли в доведенні метою є доказ істинності тези, то це доведення є *захистом*; коли ж доводиться хибність чи сумнівність думки, то таке доведення є *спростуванням*. Доведення нерозривно пов'язане з *практикою як основою пізнання і критерієм істини*.

Відповідно максимальне наближення змісту методичної підготовки майбутніх учителів хореографії до шкільної практики – одна з важливих умов формування професійності вчителя. Моделювання їх наступної педагогічної діяльності, озброєння первинним досвідом організації художньо-творчої діяльності дітей розвиватиме у студентів здатність актуалізувати знання та уміння для вирішення професійних завдань, долати консерватизм мислення; сприятиме виробленню

творчого стилю діяльності та спілкування, накопиченню власного досвіду вчительської діяльності.

Можна виділити способи, які сприяють формуванню у студентів-хореографів упевненості в істинності знань, які вони отримують у виші:

- ✓ формування впевненості завдяки проникненню в сутність явищ за допомогою дослідницьких методів, коли студенти отримують можливість самостійно і безпосередньо впевнитись в істинності й справедливості знань;
- ✓ формування впевненості на основі очевидних фактів об'єктивного світу і суспільної практики;
- ✓ вироблення впевненості завдяки логічному доведенню, яке спирається як на інтелектуальну, так і емоційну сфери;
- ✓ формування впевненості під впливом життєвого досвіду;
- ✓ формування впевненості під впливом високого авторитету науки;
- ✓ формування впевненості під впливом викладача;
- ✓ формування впевненості під впливом суспільної думки;
- ✓ безпосередній і глибокий вплив на студентів за допомогою емоційно насиченого й образного викладу матеріалу.

В означених способах для формування впевненості в істинності знань обов'язковим є **наявність доведення і авторитетність джерела знань.**

Висновки. Безумовно, нові освітні технології у вищій школі мають бути направлені на оновлення змісту художньо-педагогічної освіти, коли на чільне місце мають вийти не стільки обсяг фахових знань, умінь і навичок, скільки їх глибина і системність, мобільність, гнучкість і достатність для викладання хореографії в школах та позашкільних закладах. Важливим завданням є досягнення органічної єдності предметних циклів з фаху, їх взаємозв'язку і взаємопроникнення.

Критерієм визначення ефективності нових освітніх технологій доведення і віри має стати те, наскільки вони гуманізують художньо-педагогічну освіту. Це дозволить переорієнтувати навчальний процес на пріоритетний розвиток особистості майбутнього вчителя хореографії, виявлення і формування у нього творчої індивідуальності, неповторної "технології" педагогічної діяльності на основі загальної та професійної освіти.

Опора на усталені передові традиції професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів, їх оновлення у дусі сучасних підходів дозволить забезпечити підготовку фахівців, здатних плідно працювати у реформованій школі.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Жеребкін В. Є. Логіка : підручник / В. Є. Жеребкін. – Харків : Основа, 1995. – 256 с.
3. Ивлев Ю. В. Логика : учебник / Ю. В. Ивлев. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 210 с.
4. Філософський словник / за ред. В. Шинкарука. – К. : Вид-во УРЕ, 1986. – 800 с.

УДК 37.013.82:004.982

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ АНІМАЦІЇ

Силко Р. М., Шавро Т. М.

У статті розкривається потенціал дитячої анімації як ефективного засобу художньо-естетичного розвитку дошкільників.

Дитяча анімація є надзвичайно корисною та ефективною художньо-естетичною діяльністю, яка є поліхудожньою за своєю суттю та найбільш цікавою й природною для дитини. Адже мультиплікація якнайкраще відповідає особливостям дитячого естетичного життя й надає дитині максимум видів творчої діяльності. Це чудовий механізм для розвитку творчих здібностей дитини, її виховання, а також можливість визначити, до якого виду діяльності дитина має більше нахилів чи здібностей.

Ключові слова: анімація, художньо-естетичний розвиток, дитяча творчість.

В статье раскрывается потенциал детской анимации как эффективного средства художественно-эстетического развития дошкольников.

Детская анимация является очень полезной и эффективной художественно-эстетической деятельностью, полихудожественной по своей сути и наиболее интересной и природной для ребёнка. Мультипликация полностью соответствует особенностям детской эстетической жизни и даёт ребёнку максимум видов творческой деятельности. Это чудесный механизм для развития творческих способностей ребёнка, её воспитания, а также возможность определить, к какому виду деятельности он имеет больше склонностей или способностей.

Ключевые слова: анимация, художественно-эстетическое развитие, детское творчество.

The article reveals the potential of animated cartoons as an effective means of artistic and aesthetic development of preschoolers.

Animated cartoons are an extremely useful and effective artistic and aesthetic activity which is inherently poly artistic and the most interesting and natural for children. Most of all multiplication suits to the peculiarities of children's aesthetic life and gives the child maximum types of creative activity.

During the animated process a child can be in the role of the screenwriter, actor, artist, animator and even the editor. So, he or she meets with various types of creative activities, gets a lot of new interesting information. It is an excellent mechanism for the development of creative abilities of a child, his or her education (aesthetic, moral, etc.) and the possibility to determine to what activity a child has more inclination or ability.

Widespread use of children's multiplication becomes possible by the development of information technology. Earlier the process of cartoons production was very painstaking and required a specially equipped studio. Today it is sufficient to be equipped with a digital camera with a holder, a recorder and a computer with the edit software application.

Teaching methods of animation involves the gradual introduction of children with the different techniques of creating cartoons: drawn animation; subject (or stop motion) animation; clay animation; cut out animation (cutting out paper puppets), sand animation.

Consequently, children's multiplication is a synthesis of activity teaching approach, psychological methods of group work, art therapy and animation technologies that together provide a synergistic effect. This technology can be effectively used in a variety of ways: as a therapeutic psycho correction, as a technology of creative, artistic and aesthetic development, as a means of education (aesthetic, moral, social, etc.), as a communication technology etc.

Key words: animation, artistic and aesthetic development, children's creativity.

Останнім часом зросла увага до проблем теорії та практики художньо-естетичного розвитку як до надзвичайно важливого засобу формування відношення до дійсності, засобу морального й розумового виховання, тобто засобу формування всебічно ровинутої, духовно багатой особистості.

Дитячий садок призваний здійснювати всебічний розвиток дітей дошкільного віку. Поряд з фізичним, розумовим і моральним розвитком значне місце в роботі дитячого садочку займає художньо-естетичний розвиток. *Художньо-естетичний розвиток* дитини передбачає: формування здатності сприймати й бачити красу у мистецтві і житті, оцінювати її; формування естетичних смаків та ідеалів особистості; розвиток здатності до самостійної творчості й створення прекрасного [4, с. 175].

Естетичні якості особистості не є вродженими, але починають розвиватися з раннього віку в умовах соціального оточення й активного педагогічного керівництва. У процесі художньо-естетичного розвитку відбувається поступове освоєння дітьми естетичної культури, формування естетичного сприйняття, а також уявлень, понять, суджень, інтересів, потреб, почуттів, художньої діяльності й творчих здібностей.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження у цій царині спрямовані на пошуки способів підвищення ефективності художньо-естетичного розвитку, розвитку творчих здібностей дошкільнят. Одним з таких способів є формування у дітей інтересу до зображувальної діяльності (Л. Янцур), формування художнього образу в зображувальній діяльності дошкільнят (В. Інжестойкова), навчання дошкільнят основ образотворчої грамоти (В. Котляр), розвиток виразності малюнків у декоративному малюванні (О. Дронова), сюжетному малюванні (Н. Кириченко, Г. Сухорукова, Г. Підкурманна), виявлення, збереження та розвиток творчого та особистісного потенціалу дитини Р. Борщ, Д. Самойлик).

Як бачимо, більшість досліджень спрямовані переважно на окремі складові художньо-естетичного розвитку, види естетичної діяльності дітей. Не вистачає поліхудожнього, комплексного підходу у вирішенні проблеми художньо-естетичного розвитку дітей. Тому **метою статті** обрано розкриття потенціалу дитячої анімації як ефективного засобу художньо-естетичного розвитку дошкільників у поліхудожньому аспекті.

Естетичне життя дитини характеризується своїм універсалізмом, докорінно відрізняючись у цьому плані від естетичного життя дорослих: все прекрасне, у якій би формі воно не перебувало, приваблює й захоплює дитину. Ця універсальність естетичних інтересів повинна знаходити своє повне вираження в універсальності художньо-естетичної активності дітей. Іншою характерною рисою дитячого естетичного життя полягає у творчому її характері: дитина ніколи не обмежується естетичним сприйманням, вона неодмінно прагне до творчості, користуючись всіма доступними їй художніми засобами. Саме в цьому аспекті надзвичайно корисною та ефективною художньо-естетичною діяльністю є дитяча анімація, яка є поліхудожньою за своєю суттю та найбільш цікавою й природною для дитини. Адже мультиплікація якнайкраще відповідає особливостям дитячого естетичного життя й надає дитині максимум видів художньо-естетичної діяльності.

Мультиплікаційне кіно володіє саме тією мовою, яка найбільше відповідає особливостям дитячого естетичного сприйняття світу, простору і часу. Однак до останнього часу ця галузь мистецтва залишалася на периферії не тільки початкової художньої освіти, але й естетичного виховання дітей. Комп'ютер кардинально змінює становище. Сучасні цифрові пристрої дають дитині реальну можливість реалізувати себе не тільки у якості глядача, але й безпосередньо увійти до творчої лабораторії творця мультфільмів.

Мультиплікація є універсальним багатогранним засобом розвитку дитини у сучасному візуально насиченому світі [3, с. 344]. Виразні засоби мультиплікації є найбільш природними для дитячого віку стимуляторами творчої активності та розкутості мислення.

У процесі створення мультфільму дитина може побувати у ролі сценариста, актора, художника, аніматора і навіть монтажера. Тобто, вона знайомиться з різними видами творчої діяльності, отримує багато нової надзвичайно цікавої інформації. Це чудовий механізм для розвитку творчих здібностей дитини, її виховання, а також можливість визначити, до якого виду діяльності дитина має більше нахилів чи здібностей.

Широке застосування дитячої мультиплікації стало можливим завдяки розвитку інформаційних технологій. Раніше процес виробництва мультфільмів був дуже трудомістким і вимагав спеціально обладнаної студії. Сьогодні для цього достатньо звичайного цифрового фотоапарату зі штативом, диктофону та комп'ютера з програмою монтажу.

Методика навчання анімації передбачає поетапне ознайомлення дітей з різними техніками створення мультфільмів, зокрема:

1. Рисована анімація, де фази руху малюються окремо і повторюють фази руху неживих і живих персонажів.

2. Предметна (чи лялькова) анімація. Сенс її полягає в оживленні об'ємних предметів.

3. Пластилінова анімація.

4. Перекладна анімація (вирізування паперових маріонеток).

5. Сипуча анімація. Тут зображення створюються за допомогою сипучих матеріалів (пісок, крупи, зерно тощо).

Теми занять та підбір матеріалів для анімації необхідно здійснювати з урахуванням особливостей та можливостей дітей.

Структура занять з мульт-терапії може включати такі етапи:

1 етап – прослуховування казки з музичним супроводом для актуалізації сюжету або створення власного сюжету (сценарію) до майбутнього мультфільму. Цей процес може супроводжуватися елементами ритмопластики, образно-сюжетного танцю з імпровізацією. Обов'язково включаються елементи вокальних вправ та звуконаслідування, озвучування рухів.

2 етап – практична художньо-творча діяльність з різноманітними матеріалами, спрямована на створення художніх образів. У процесі діяльності включається мовний супровід, коментування дій. Передбачається музичний супровід.

3 етап – зйомка, для якої знадобиться фотоапарат, штатив, гарне освітлення, і, власне, те, що буде зніматися (персонажі) та фон для цього. Зйомка відбувається покадрово. Кожен наступний кадр розкриває нову фазу рухів персонажів. Для гарного ефекту кожен епізод-елемент має складатися не менше ніж з 30 кадрів (5 секунд фільму).

4 етап – монтаж, який передбачає поєднання окремих фото-кадрів у єдиний фільм. Мультфільм з фотографій можна зробити у будь-якій монтажній комп'ютерній програмі, наприклад, у програмі Windows Movie Maker, яка є на кожному комп'ютері. Мультфільм можна доповнити музичним фоном на етапі монтажу, або зробити повноцінну озвучку.

5 етап – заключний: перегляд змонтованого мультфільму; підведення підсумків; релаксація та слухання музики.

Під час створення мультфільму у дитини розвивається права півкуля головного мозку, яка відповідає за образи; задіяні літературна, музична та мовна сфери. Зображуючи щось на папері чи за допомогою пластичних матеріалів, дитина отримує уявлення про форми, місцезнаходження предметів у просторі, розвиває кольорочутливість та композиційні навички. У роботі над музичним вирішенням фільму з'являється уявлення про музичну композицію, природу звуку, музичні інструменти. Дитина набуває акторських навичок, вчиться передавати голосом характер і психологічний стан героїв.

У процесі вибудови послідовності подій та необхідних дій розвивається логіка дитини, вміння ставити мету, планувати. Для створення сюжетів дитині необхідно набувати знань про предмети, явища та персонажі, які до них входять. Розвиваються навчально-пізнавальні компетенції. Важливим аспектом таких занять є й те, що дитина вчиться використовувати сучасну цифрову техніку, комп'ютер, фотографувати, використовувати диктофон, монтувати тощо.

Робота в групі дозволяє розвивати комунікативні навички, вміння домовлятися, розуміти один одного, поступатися, ефективно взаємодіяти, підтримувати, виконувати різні соціальні ролі, розвивати лідерські якості, нести відповідальність за свою ділянку роботи. Дитина може спробувати себе у якості художника, сценариста, композитора, технічного спеціаліста, актора тощо.

Отже, дитяча мультиплікація є синтезом діяльнісного педагогічного підходу, психологічних методик групової роботи, арт-терапії та анімаційних технологій, які у сукупності дають синергетичний ефект. Ця технологія може ефективно викори-

стовуватися в різних аспектах: як терапевтична психокорекція, як технологія творчого та художньо-естетичного розвитку, як засіб виховання (естетичного, морального, суспільного тощо), як комунікативна технологія тощо. Дитячу анімацію в різних її проявах можна застосовувати в домашніх умовах, у навчально-виховному процесі, у гуртках дитячої творчості.

Як бачимо, за досить маленький проміжок часу дитина має встигнути набути незамінного художньо-естетичного досвіду, який визначатиме і формуватиме її світогляд та творчу життєву позицію у майбутньому. Саме тому нині у батьківських та педагогічних колах стає надто актуальним питання раннього художньо-естетичного та креативного розвитку дітей [2, с. 6]. Зрозуміло, що від того, наскільки правильними будуть підходи до розв'язання цієї проблеми та організовано відповідну освітню роботу, залежить і успішність маленьких вихованців у подальшому житті. На наше глибоке переконання, одним із таких підходів, який дозволяє підвищити ефективність художньо-естетичного розвитку дитини, є дитяча мультиплікація, яка має поліхудожній характер, є надзвичайно цікавою і природною для дитини, та дозволяє здійснювати комплексний підхід до художньо-естетичного розвитку дитини.

Подальших досліджень потребують питання визначення організаційних форм занять дитячою анімацією, особливості організації студій дитячої анімації.

Література

1. Бирюкова Л. А. Мультипликационные образовательные технологии и мульт-терапия / Л. А. Бирюкова // Наука и образование: открытия, перспективы, имена. – 2013. – № 1. – С. 23–28.
2. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку "Радість творчості" / Р. М. Борщ, Д. В. Самойлик. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 72 с. – С. 6.
3. Чаус У. Эстетическое воспитание ребёнка средствами компьютерной графики / У. Чаус // Материалы II студенческой международной научно-педагогической конференции "Информатизация обучения и воспитания детей: проблемы и перспективы". – М. : МГТУ им. Шолохова. – 2010. – 362 с. – С. 344–351.
4. Ядешко В. И. Дошкольная педагогика / В. И. Ядешко, Ф. А. Сохин. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М. : Просвещение, 1986. – 415 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.016:785.11.091.2

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
АНСАМБЛЕВО-ОРКЕСТРОВОГО МУЗИКУВАННЯ**

Біла Н. Л., Шумський М. О.

Стаття присвячена розгляду особливостей підготовки майбутніх учителів музики на факультеті культури і мистецтв педагогічних університетів в аспекті опанування ними методами організації ансамблево-оркестрового музикування; висвітлено існуючі підходи щодо умов організації ансамблево-оркестрового музикування; визначено методи рішення спеціальних цілей та завдань.

Ключові слова: ансамблево-оркестрове музикування, організація ансамблево-оркестрового музикування, методи організації ансамблево-оркестрового музикування.

Статья посвящена рассмотрению особенностей подготовки будущих учителей музыки на факультете культуры и искусств педагогических университетов в аспекте овладения ими методами организации ансамблево-оркестрового музицирования; раскрыты существующие подходы в организации ансамблево-оркестрового музицирования; определены методы решения специальных целей и задач.

Ключевые слова: ансамблево-оркестровое музицирование, организация ансамблево-оркестрового музицирования, методы организации ансамблево-оркестрового музицирования.

The article is deals with the survey of the future music teachers training at the faculty of culture and arts at the pedagogical universities in the aspect of their acquirement of the ensemble and orchestral music-making management.

The ensemble and orchestral music-making could be treated as the collective form of game, in the process of which a number of musicians interpret the artistic content of music pieces, using means of the performance expression, and in which the unity of music reception and, correspondingly, the unity of reproduction of the music material are clearly visible.

The ensemble and orchestral music-making management requires the ways out in a number of psychological and pedagogical issues. General didactical and special musical and didactical principles and the implementation of the necessary training methods make the core of them.

Future teacher training for orchestral groups requires their mastery of special ensemble methods (together with the traditional ones), adapted by us for the ensemble and orchestral music-making management. As such, the method of meter-rhythmical and tempo coordination plays a fundamental and comprising role in the technically competent performance, favors the entirety and interrelation of its content and form, regulates the meter, rhythm and tempo of performance.

The method of the harmonic interpersonal surrounding forming of the ensemble cooperation conditions the ethical side of any collective activities and favors the creation of comfortable interpersonal communication and performance contact among the participants of the group.

The method of creating of the united artistic concept and performance plan is creative-exploring and favors the way in which the future conductor understands the artistic idea of a composer, creates personal interpretation of a piece and, on this basis, coordinates the activity of performers.

All the above mentioned methods are interrelated, and the way future music teachers master them and their complex uncovered implementation shall favor the effective management of the ensemble and orchestral music-making.

Key words: ensemble and orchestral music-making, ensemble and orchestral music-making management, methods of the ensemble and orchestral music-making management.

Підготовка вчителя музики до організації оркестрово-ансамблевого музикування є важливим аспектом його майбутньої діяльності і тому передбачає опанування ним необхідних методичних засад (знання принципів організації інструментальних ансамблів та оркестрів народних інструментів, методів формування в учнів навичок ансамблевої гри, опанування методики репетиційної роботи тощо) і здійснюється на заняттях з фахових методик.

Окремі питання роботи з музично-інструментальними колективами розглядалися в науково-методичних працях І. Барановської, А. Болгарського, Т. Браніцької, В. Воєводіна, В. Грищенко, В. Дряпки, І. Лаптева, В. Лапченко, В. Лебедєва, О. Нежинського, О. Олексюк, Я. Сверлюка та ін. Але проблема підготовки студентів факультету культури та мистецтв педагогічних університетів в аспекті організації ними ансамблево-оркестрового музикування ще не знайшла достатнього висвітлення, що й визначило актуальність цієї статті.

Мета й завдання статті – визначити форми і методи підготовки майбутніх учителів музики до організації ансамблево-оркестрового музикування.

Ансамблево-оркестрове музикування, на наш погляд, можна трактувати як колективну форму гри, в процесі якої декілька музикантів за допомогою засобів виконавської виразності спільно розкривають художній зміст твору, і в якій чітко простежуються єдність сприймання музики і, відповідно, єдність відтворення музичного матеріалу.

Організація ансамблево-оркестрового музикування потребує рішення низки психолого-педагогічних проблем, в основі яких лежать загальнодидактичні і спеціальні музично-дидактичні принципи, а також застосування необхідних методів навчання, найбільш доцільних у конкретній педагогічній ситуації.

У педагогічній літературі методи навчання визначають як сукупність прийомів діяльності, що ведуть до досягнення певної мети, набуття необхідних знань, умінь та навичок. Такого визначення дидактичного методу дотримувались учені М. Данилов, Б. Єсипов, Є. Голант, Д. Лордкіпанідзе, М. Скаткін, І. Лернер, Ю. Бабанський, М. Махмутов та ін. На даний час у загальній педагогіці не існує єдиної, загально-визнаної всіма дослідниками класифікації методів навчання.

За дидактичним завданням учені виділяють наступні методи: придбання знань, формування умінь і навичок, застосування знань, творчої діяльності, контролю. Однак учені відмічають, що між методами навчання існує взаємозв'язок та взаємопроникнення, і такі взаємопереходи призводять до неізолюваного застосування кожного з них. Згідно ідеї оптимізації навчання педагог під час вибору методів повинен виходити з того, що кожен метод орієнтовано на вирішення певного кола педагогічних та навчальних завдань.

Аналізуючи досвід видатних музикантів-педагогів у плані їх роботи з ансамблями та оркестровими колективами, було виявлено, що їх діяльність була побудована на використанні методів проблемного навчання, що передбачають ідеї, які лягли в основу сучасної музичної педагогіки. Практика свідчить, що найкращі результати в організації ансамблево-оркестрового музикування досягаються тоді, коли органічно поєднуються різні методи викладання: від пояснювально-ілюстративних, інформаційно-настановчих, відбиваючо-репродуктивних – до творчо-пошукових та проблемно-евристичних.

Застосування синтезу загально-дидактичних, професійних і спеціальних ансамблевих методів спрямовано на напрацювання виконавської майстерності, яка відтворюється в проведенні технічної роботи в колективі; правильній побудові міжособистісної взаємодії; знаходженні єдиної виконавської концепції твору; умінні диригента вести та вибудовувати репетиційну роботу.

Серед спеціальних ансамблевих методів найбільшу увагу, на наш погляд, представляють методи, розроблені О. Мартиновою [1] і адаптовані нами для підготовки майбутніх організаторів ансамблево-оркестрового музикування. До них відносяться: метод метро-ритмічної і темпової координації, метод формування гармонійного міжособистісного середовища ансамблевої взаємодії та метод створення єдиного художнього задуму й виконавського плану.

Метод метро-ритмічної і темпової координації. Координація – найважливіший термін, який використовується в ансамблевому виконавстві. Процес узгодження та відповідності дій виконавців в ансамблево-оркестровому виконавстві

є визначальним. І в першу чергу у спільній музичній діяльності звертає на себе увагу тимчасова сторона виконання.

Недостатня відповідність і узгодження дій виконавців-ансамблістів в області метро-ритму і темпу найбільш виразно проявляються в ансамблевому виконанні. Оскільки всі тимчасові початки музики – ритм, метр і темп – є тісно пов'язаними між собою, а зміни в одному з них позначаються на виразних властивостях іншого, доцільно розглядати всі тимчасові процеси в ансамблевому виконавстві в їх безпосередньому взаємозв'язку й органічній єдності. Виходячи з вищесказаного, впливає висновок про те, що метод метро-ритмічної і темпової координації в ансамблево-оркестровому музикуванні грає фундаментально утворюючу роль з точки зору технічно грамотного ансамблевого виконання. Цей метод забезпечує розкриття тимчасової природи музичного твору, сприяє цілісності та взаємозв'язку його змісту і форми, впорядковує метричну, ритмічну і темпову сторони виконання.

Метод – це завжди комплексне явище, складне, багатовимірне, багатоякісне утворення. У структурі даного методу можна виділити такі методичні прийоми:

- у процесі репетиції вибрати єдине для всіх партнерів ритмічне акцентування різних ритмічних фігур і ритмічних малюнків (єдине ритмоінтонування – однакове уявлення партнерами ритмозмістовних акцентів у схожих ритмічних структурах). Якщо однаковий ритмічний малюнок зустрічається в декількох ансамблевих партіях, то потрібно узгодити і виробити єдину позицію на виконання даної ритмічної комбінації (в даному випадку мається на увазі однакове виділення найбільш значущих тривалостей, правильна розстановка змістовних акцентів);

- у виробленні єдиного темпу й узгодженні різних тривалостей всередині фактури за орієнтир брати дрібні тривалості і далі поступово переходити до великих; виконуючи більші тривалості, треба згадувати рух дрібніших, що входять до складу цих великих тривалостей, щоб упорядкувати процес тимчасової організації та відповідності вертикалі в ансамблі;

- програвання ансамблевого твору в різних темпах: від повільного до швидкого, координуючи різні темпи з метою вдосконалення навичок виконання, досягнення найбільшої ритмічної і темпової узгодженості;

- єдине витримування і вираховування пауз в ансамблевій партитурі;

- знаходження "формули загального руху" (за А. Д. Готлібом), коли в процесі спільної гри відбувається "накладення" ритмічного малюнка однієї партії на малюнок іншої, створює характерну в цілому ритмічну пульсацію (послідовне повторення будь-яких ритмічних фігур у різних партіях);

- активно використовувати показ диригентом різних ансамблевих партій з метою усунення метро-ритмічних або темпових відхилень у виконанні, оскільки з боку більш наочно постає власна помилка і швидше доходить до свідомості виконавця; іноді диригентом може бути застосований прийом деякого перебільшення допущеної неточності з метою більш рельєфного, наочного показу і розуміння ним своєї помилки;

- з метою встановлення єдиного темпу для всіх учасників у процесі репетицій перед початком гри необхідно прорахувати 1–2 порожніх такти (у процесі репетицій це повинен робити по черзі кожен учасник ансамблю);

- упорядкування вертикалі на початку твору при одночасному взятті звуку можливо за допомогою диригентського показу кистьовим рухом (так званого кистьового дихання); найбільш надійним способом поряд з жестом є взяття дихання (в прямому сенсі – вдих), що застосовується одночасно з диригентським жестом;

- упорядкування вертикалі в кінці твору при одночасному знятті звуку можливо завдяки точному прораховуванню тривалостей і спільної домовленості про те, скільки (до якого рахунку) буде тягнутися заключний акорд (наприклад, у разі фермати).

Метод метро-ритмічної і темпової координації спонукає учасників ансамблю або оркестру весь час працювати над розвитком власного відчуття ритмічної пульсації. При добре розвиненому почутті ритму кожного ансамбліста набагато легше домогтися метро-ритмічної і темпової координації в ансамблево-оркестровому музикуванні.

Метод формування гармонійного міжособистісного середовища ансамблевої взаємодії обумовлений етичною стороною ансамблевої діяльності як фундаментальної передумови успішного функціонування та життєздатності музичного колективу. Дуже часто вони розпадаються через відсутність гармонійного міжособистісного середовища, ансамблевої взаємодії, здатної забезпечувати протягом тривалого періоду часу гармонійний життєвий простір для комфортного перебування партнерів у колективі.

Мікроклімат, створений у колективі музикантів-ансамблістів, визначає не тільки ступінь психологічної комфортності того чи іншого учасника ансамблю, а й безпосередньо впливає на продуктивність їх спільної діяльності та якість результату.

Метод формування гармонійного міжособистісного середовища ансамблевої взаємодії спрямований на: забезпечення внутрішнього психологічного комфорту кожного музиканта-ансамбліста з метою вільних проявів ним своїх внутрішніх творчих сил і прагнень; творче самовираження в умовах продуктивної спільної художньо-творчої діяльності; підтримку взаєморозуміння між учасниками ансамблю та інтенсивної творчої взаємодії, спрямованої на вирішення музично-художніх завдань на високому професійному рівні; підвищення культури спілкування і формування етично грамотної життєвої позиції.

Даний метод передбачає виконання таких узгоджених дій диригента та виконавців:

- акцентування уваги виконавців на перевагах партнерів по ансамблю, уникнення протиставлення успіхів одного (або одних) успіхам іншого (або інших) учасника (учасників) ансамблю;
- коригування установки на певну поведінку партнерів, спрямування її у потрібне русло позитивного сприйняття один одного;
- виховання у виконавців правильних уявлень одне про одного, запобігання конфліктних ситуацій в колективі;
- акцентування уваги на необхідності вироблення особистісних якостей музиканта-ансамбліста (спрямованість на морально-етичні установки в основі взаємовідносин);
- усвідомлення ансамблістом принципової рівності партнерів, орієнтованість на сприйняття особистості іншого такого ж рівня як власне "Я", сприймання партнерами унікальності один одного;
- створення сприятливого емоційно-психологічного фону занять, необхідного, позитивно спрямованого мікроклімату в колективі і доброзичливої атмосфери міжособистісного спілкування та взаємодії (цьому сприяє: перевага бадьорого, життєрадісного тону, настрою його учасників; доброзичливість у відносинах, взаємні симпатії, повага один до одного; в відносинах між партнерами існує взаємна прихильність, розуміння; учасникам колективу подобається разом проводити час, брати участь у спільному музикуванні; успіхи чи невдачі товаришів викликають співпереживання, щире участь усіх ансамблістів; партнери з повагою ставляться до думки один одного; досягнення і невдачі ансамблю сприймаються як свої власні; емоційне єднання колективу: "Один за всіх – і всі за одного"; почуття гордості за колектив; колектив активний, сповнений енергії; спільні справи захоплюють всіх, велике бажання працювати колективно).

У контексті даного методу важливо вказати на встановлення виконавського контакту між учасниками колективу. Виконавський контакт музикантів-ансамблістів – це узгоджена взаємодія партнерів, заснована на емпатії, єдності мети і завдань, стані психологічного комфорту в процесі занять і спільних концертних виступів. Виконавський контакт передбачає, крім узгодженої взаємодії також почуття психологічного комфорту. Така здатність учасників ансамблю свідчить про високий рівень сформованого гармонійного міжособистісного середовища.

Метод створення єдиного художнього задуму й виконавського плану визначає художню сторону ансамблево-оркестрового музикування. Він є творчо-пошуковим, "дослідницьким" методом, оскільки сприяє усвідомленню майбутнім диригентом художнього задуму композитора, створенню власної інтерпретації твору та узгодженню на цій основі дій виконавців.

Даний метод являє собою сукупність прийомів, які застосовуються в ансамблево-оркестровому музикуванні:

- диригент вивчає особливості епохи, в яку жив і творив композитор, особливості його стилю і засобів виразності, знайомиться з іншими творами композитора різних жанрів і форм;

- диригент створює попередній виконавський план, вибудовує архітектуру твору на основі детального вивчення різних ансамблевих чи оркестрових партій;

- в камерних ансамблях можливий відбір виконавцями найбільш раціональних пропозицій, виконавських рішень, координування виконавських засобів вираження та індивідуальних виконавських прийомів партнерів по ансамблю, відповідно до художньо-образного змісту твору, приведення до єдиного задуму художніх намірів партнерів;

- диригент має визначити й узгодити штрихи в різних ансамблевих партіях, дослідити інтонаційно-образні особливості мелодики, намітити кульмінаційні точки у фразах і визначити головну кульмінацію твору; розкрити особливості фактури; проаналізувати гармонійну вертикаль у творі, функціональну взаємозалежність головних тематичних побудов і акомпануючих фігурацій;

- індивідуальне і спільне прослуховування та перегляд аудіо і відеозаписів з наступним обговоренням;

- спільне відвідування концертів ансамблевої музики та обговорення почутого в процесі дискусії; конструктивний аналіз виконавських рішень, творча переробка музично-художньої інформації, відбір найбільш цінного з точки зору художнього втілення.

Всі вищезазначені методи взаємопов'язані між собою, а опанування ними майбутнім учителем музики і їх комплексне неізольоване застосування сприятиме в подальшому ефективній організації ним ансамблево-оркестрового музикування.

Література

1. Мартынова О. В. Активизация ансамблевой деятельности учащихся-подростков / О. В. Мартынова // Искусство и образование : журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания / глав. ред. Н. А. Кушаев. – М. : [Б. и.]. – 2010. – № 12 (68). – С. 76–82.

УДК 371.134

ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ван Яюєци

У статті розглядаються проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Розкрито сутність поняття світогляду, висвітлюються різні підходи до його розуміння, наголошується на потребі ґрунтовного вивчення та вдосконалення процесу формування професійно-педагогічного світогляду. Наведено визначення поняття "художній світогляд", аргументовано його значущість для мистецтва і освіти ХХІ століття. Висвітлюються проблеми впровадження поліхудожнього підходу в процес фахової підготовки вчителя музики.

Ключові слова: поліхудожній світогляд, інтеграція мистецтв, музичне мистецтво, професійна підготовка вчителя, педагогічні проблеми.

В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Раскрыта сущность понятия мировоззрения, освещаются различные подходы к его пониманию, акцентируется внимание на необходимости основательного изучения и совершенствования процесса формирования профессионально-педагогического мировоззрения. Дано определение понятия "художественное мировоззрение", аргументировано его значение для искусства и образования ХХІ века. Освещаются проблемы внедрения полихудожственного подхода в процесс профессиональной подготовки учителя музыки.

Ключевые слова: полихудожественное мировоззрение, интеграция искусств, музыкальное искусство, профессиональная подготовка учителя, педагогические проблемы.

The article deals with the issue of the future music teacher training. The polyart worldview is defined as central quality and the basic component of the music teacher personality. The objective factors of new worldview approaches formation are highlighted. The certain social and professional position of the specialist is considered as a response to the demands of the modern society. The main requirements for modern music teacher are defined. The influence of the syncretic nature and multidimensional artistic phenomena on the formation of the modern trends in the development of music education is explored. The introduction of the principles of different kinds of arts and polyart training interaction is recognized as the priority trend of the modern musical teacher education. The essence of worldview concept is revealed, the various approaches to its understanding is highlighted, the attention is focused on the need of thorough study and development of the process of professional teacher worldview formation. The determining role of the teacher in the formation of pupils' personality is substantiated. The definition of "art worldview" concept is given, its importance to art and education of the ХХІ century is argued. The issues of polyart approach implementation in the professional training of music teachers are highlighted. Appeal to the different types of art is called as the basis for the realization of music art works as a cultural phenomenon. The negative phenomena in the process of forming polyart worldview are specified. The conclusion about the need for purposeful formation of polyart worldview among the future music teacher is made.

Key words: polyart worldview, integration of arts, musical arts, teacher training, pedagogical issues.

Динамічні зміни в основних сферах сучасного суспільства зумовили пошук нових світоглядних орієнтирів. У період переоцінки усталених та ствердження нових цінностей зростає увага до іманентних якостей особистості. Найважливішою вимогою суспільства до фахівців педагогічної сфери виступає визначеність соціальної та професійної позиції. Набирає ваги підготовка вчителя, готового забезпечити продуктивне функціонування шкільного соціокультурного середовища,

керувати гармонічним розвитком учнів, залучати їх до загальнолюдських ідеалів та духовних цінностей. Потужна здатність мистецтва впливати на духовну сферу людини актуалізує значущість професійної діяльності вчителя музики.

Виступаючи цілісною системою художнього світу, всі види мистецтва органічно поєднані потребою особистості до виявлення духовної сутності. Усвідомлення синкретичної природи та багатомірності художніх явищ визначило сучасні тенденції розвитку музичної освіти – акцентуацію культурологічних аспектів навчання, оволодіння узагальненими художньо-естетичними підходами, впровадження принципів взаємодії різних видів мистецтв та поліхудожнього виховання.

В руслі визначених тенденцій набуває значущості становлення поліхудожнього світогляду як базового компонента особистості майбутнього вчителя музики. Сповнюючись новим змістом в умовах сучасної педагогічної практики, категорія світогляду знайшла своє відображення в наукових працях з філософії музики (Ю. Афанасьєв, М. Каган, О. Лосєв), музичної психології (Л. Виготський, О. Леонтєєв, В. Петрушин), сучасних музично-педагогічних дослідженнях (О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова). Важливим напрямком дослідницьких пошуків стало вивчення проблеми мистецької інтеграції (М. Бонфельд, О. Рудницька, О. Соколова, О. Щербініна) та поліхудожнього виховання особистості (К. Васильковська, Л. Масол, Б. Юсов). Однак реалії сьогодення засвідчують пріоритет технологічних аспектів професійної підготовки вчителя музики, відсутність належної уваги до світоглядних засад, брак ефективних методик формування поліхудожнього світогляду музиканта-педагога.

Мета статті – визначити сутність та основні педагогічні проблеми формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики в системі мистецької освіти.

Розвиток сучасної педагогічної освіти характеризує перехід до особистісно орієнтованої парадигми, що актуалізує потребу осмислення поняття "світогляд", необхідність ґрунтовного вивчення та вдосконалення процесу формування професійно-педагогічного світогляду. Вважається, що термін "світогляд", запроваджений І. Кантом, означає невід'ємний атрибут людської свідомості і в широкому значенні розуміється як сукупність поглядів людини на світ і сенс життя. Аналіз наукових джерел дає підстави для розуміння світогляду як "усталеної системи поглядів та відношень людини до того, що відбувається в навколишньому світі" [4, с. 255], визначення світогляду як форми суспільної свідомості, через яку людина "сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність ... визначає й сприймає своє місце й призначення в ньому" [2, с. 299].

Виступаючи невід'ємним атрибутом людської свідомості, світогляд здійснює потужний вплив на зміст людської життєдіяльності. Предмет світогляду – відношення між людиною і світом – постає безмежно-неосяжним і вирізняється певною невизначеністю. Вчені підкреслюють динамічність феномену світогляду, характеризуючи його як інтегральне духовне утворення, яке спонукає особистість до практичних дій, реалізації поглядів і цілей, що визначають її діяльність. Усвідомлення світогляду як продукту духовної діяльності відкриває шлях до цілеспрямованого формування життєвої позиції та духовних орієнтирів особистості в системі музично-педагогічної освіти.

Загальноновизнаною є думка про визначальну роль вчителя у формуванні особистості учнів. Будучи носієм відповідної системи цінностей, поглядів і переконань, репрезентом існуючих уявлень про світ, учитель у своїй діяльності актуалізує найважливіші пласти світогляду – знання, цінності та практичні настанови. У такому контексті стає очевидною актуальність проблеми духовного зростання особистості учителя, необхідність звернення до продуктивних способів формування його світогляду.

Впродовж тисячоліть людство виробило певні форми збереження та передачі духовного досвіду, серед яких чільне місце посідає мистецтво. Навіть при поверхневому погляді стають очевидними світоглядні позиції митців різних епох. Будучи однією з форм пізнання дійсності, мистецтво забезпечує різнобічний вплив на свідомість людини, виступає як джерело пізнання, духовного збагачення і формування її світогляду. За допомогою синтетичних художніх образів, що втілюють ідеали та соціокультурні цінності людини, мистецтво синтезує світорозуміння і світовідчуття, пізнання і переживання світу. Потужний вплив мистецтва на людську

свідомість учені пояснюють образною природою художніх витворів, наголошуючи, що саме в художніх образах відображується не лише дійсність, а й світовідчуття, світобачення культурних епох.

Одним з найважливіших аспектів світоглядної культури особистості визнано художній світогляд. Перебудова сучасної мистецької освіти за принципами особистісно орієнтованого навчання та зростання розмаїття музично-культурних явищ XXI століття зумовили зростання уваги до художнього світогляду вчителя музики, що розглядається як "узагальнена система його мистецьких знань, художніх цінностей та художньо-педагогічних принципів, що забезпечує ефективність його особистісної самореалізації в професійній діяльності" [1, с. 9]. В умовах сьогодення становлення художнього світогляду майбутнього вчителя музики потребує впровадження поліхудожнього контексту.

Формування поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності забезпечують готовність учителя до художньо-творчої самореалізації та художньо-естетичного самовдосконалення. Звернення до різних видів мистецтв, дослідження художніх закономірностей шляхом визначення аналогій між мистецькими явищами, оволодіння узагальненими художньо-естетичними підходами, сприяючи формуванню поліхудожнього світогляду вчителя музики, виступає підґрунтям для усвідомлення творів музичного мистецтва як культурних явищ, стимулом для використання власного художнього потенціалу в навчально-виховній роботі. "Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики має забезпечити дуже важливий – педагогічний аспект, що пов'язаний з готовністю застосовувати різні види мистецтва в музично-виховній роботі зі школярами" [3, с. 111].

Ідея використання різноманітних видів інтеграції художніх знань досить ґрунтовно розроблена в теорії та практиці мистецької освіти. Проте у процесі професійної підготовки вчителя музики часом переважають інформаційні компоненти, що заважає повноцінному сприйманню мистецьких творів, гальмує розвиток духовного розвитку. Домінування раціональних засобів навчання, відсутність належного навантаження на емоційно-образну сферу особистості, зумовлюючи відсутність цілісності сприйняття, призводить до дезорієнтації в культурно-мистецькому просторі, а відповідно й до невизначеності поліхудожнього світогляду вчителя.

Осягнення мистецьких творів дедалі більше потребує залучення інтелектуального потенціалу особистості, використання несподіваних асоціацій, нестандартного мислення, звернення до суміжних мистецтв. Важливим аспектом формування поліхудожнього світогляду вчителя є використання нових технологій. Стрімкий розвиток сучасних інформаційних технологій значно розширив можливості формування художньої свідомості, визначивши це як одну з найважливіших тенденцій сьогоднішньої освіти. Інтеграція в одному програмному продукті різноманітних видів інформації, динамічність подання матеріалу зумовили якісно новий рівень організації навчального процесу.

Вищезазначене засвідчує, що в професійній музично-педагогічній освіті формування поліхудожнього світогляду набуває методологічного значення. Сприяючи розвитку художнього мислення, здатності до аналізу власних вражень та визначення проблемних питань, поліхудожній світогляд, базуючись на формуванні синтетичних образів, створює установку на духовний контекст через чуттєві художні образи як частини цілого.

Під впливом соціально-історичних, культурних чинників світогляд людини формується впродовж усього життя. Складаючи підґрунтя професійної діяльності вчителя музики, поліхудожній світогляд потребує цілеспрямованого формування. Впровадження поліхудожніх засад у навчальний процес можна вважати суттєвим фактором прискорення його становлення, шляхом розвитку сучасного мислення, художньої свідомості, цілісного світосприйняття, духовного зростання особистості.

Перспективи подальшого вивчення означеної проблеми пов'язані з дослідженням структурних компонентів поліхудожнього світогляду, пошуком ефективних способів їх формування та вдосконалення.

Література

1. Васильковська К. М. Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін : автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Васильковська К. М. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 19 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Дорошенко Т. В. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики як умова його успішної професійної самореалізації / Т. В. Дорошенко // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту. – Ніжин, 1999. – Ч. 2. – С. 108–112.

4. Немов Р. С. Психологія : словарь-справочник : в 2 т. / Р. С. Немов. – М. : Владос-Пресс, 2003.

Т. 1. – 2003. – 304 с.

УДК 378.147–322

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Грисюк О. М.

У статті окреслено теоретичні засади інтегративного підходу до формування музично-педагогічної компетентності майбутніх учителів. Зроблена спроба визначення педагогічних умов для ефективного втілення пропонованих підходів у реальний педагогічний процес.

Ключові слова: компетентність, педагогічна компетентність, музично-педагогічна компетентність, інтеграція, умова.

Статья посвящена проблеме реализации интеграционного подхода для формирования музыкально-педагогической компетентности будущего учителя музыкального искусства. Сделана попытка определения условий для эффективного воплощения предложенных подходов в реальный педагогический процесс.

Ключевые слова: компетентность, педагогическая компетентность, музыкально-педагогическая компетентность, интеграция, условие.

The article focuses on addressing the issues of modern art education by introducing real integration of course content, creating teaching conditions for the students to understand the unity of the different aspects of specialist's activity. Realization of this task is aimed at forming integrity in students' perception of contemporary world, understanding of the real location and interconnection between different disciplines, role and place of each of the subjects in the general process of cognition, avoiding duplication of educational material and save time for professional self-improvement. The idea that the integration of professional knowledge and skills of future teachers in the course of their professional training provides variation is emphasized.

The attempt to determine the pedagogical conditions for effective formation professional musical and pedagogical competence of future teachers is done, among which are: the formation of motivational and value component in the training activities; knowledge and skills obtained from studying previously passed of training courses; development of scientific and methodological basis and methodological support of integrated knowledge and skills of future specialists; applying dialogical forms and interactive methods; acquisition of psychological and pedagogical, subjective and methodical knowledge in the nature, types and organizational forms of integration in teaching and learning; applying integrated learning forms; forming a common strategy and development of integrated learning content among teachers; creating artistic and creative educational environment.

Key words: competence, pedagogical competence, musical and pedagogical competence, integration, pedagogical conditions.

Динамічність системи вищої педагогічної освіти потребує комплексної підготовки конкурентоспроможних педагогічних кадрів, які відповідатимуть вимогам сьогодення, орієнтованих на сучасні освітньо-виховні технології, з метою розвитку в них глибокого мислення, педагогічної і методичної майстерності, які здатні "запропонувати шляхи творчого вирішення поставлених проблем в умовах сучасного глобалізованого світу й інформаційної революції та прагнуть постійного професійного й особистісного самовдосконалення" [5, с. 181].

У процесі перебудови змісту мистецької освіти особливе місце відведено проблемам інтегрованого навчання, створенню умов для розуміння студентами єдності різних аспектів змісту діяльності фахівця. Реалізація цього завдання спрямована на формування в студентів цілісності в сприйнятті сучасного світу, усвідомлення реального розташування та взаємозв'язків між різними галузями знань, ролі та місця кожної з дисциплін, що вивчаються, в загальному процесі

пізнання. Наріжним каменем для цього є уміння *диференціювати й інтегрувати* професійно значущу інформацію. Труднощі виникають у процесі вивчення основ наук через *превалювання диференціації навчальних дисциплін*, що зумовлена неузгодженістю навчальних програм. У такий спосіб відбувається *дублювання частини інформації*, а також спостерігається *відсутність необхідних зв'язків між циклами навчальних предметів*. Часто основна увага фокусується лише на знаннях, а те, навіщо вони потрібні, перебуває поза увагою. Отже, актуалізується *недостатній взаємозв'язок між знаннями і вміннями*. Вчитель музичного мистецтва має не тільки добре знати свій предмет, йому необхідно засвоїти певну суму філософських, естетичних, соціальних, психолого-педагогічних знань і вміти їх застосовувати в своїй роботі. Такий комплекс стане показником професійно-педагогічної компетентності.

Огляд педагогічної літератури свідчить про постійний інтерес науковців до проблем, серед яких: пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (Г. Ф. Пономарьов, В. О. Тюріна та ін.); удосконалення професійно-педагогічної компетентності (Л. Васильченко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Дяченко, Р. Шаповал та ін.); підготовка майбутніх учителів у галузі мистецької освіти (В. Дряпіка, Т. Завадська, Л. Коваль, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.).

Музично-педагогічна компетентність майбутнього вчителя музики досліджувалась у сферах: виконавської підготовки (Л. Василенко, Л. Гусейнова, Н. Згурська, І. Мостова, О. Щербініна та ін.); засвоєння музично-педагогічних знань (Е. Карпова, І. Малашевська, Н. Проводіна); музично-педагогічної діяльності вчителя музики (Л. Арчажнікова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.).

Водночас аналіз наукової літератури і узагальнення педагогічної практики виявили низку суперечностей між: зростаючими вимогами суспільства до якості музично-педагогічної підготовки випускників і консерватизмом та нерациональністю системи їхньої фахової підготовки; потребою суспільства у кваліфікованих педагогічних кадрах і недостатньою розробленістю інтегративних форм організації їх професійної підготовки; можливостями інтеграції дисциплін у процесі музично-педагогічної підготовки майбутніх педагогів і недостатньою розробленістю технологій її реалізації. Відтак актуальності набуває потреба удосконалення засад формування музично-педагогічної компетентності майбутніх учителів.

Мета статті полягає у висвітленні педагогічних умов інтегративного підходу до формування музично-педагогічної компетентності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. У світлі сучасних бачень одним із основних завдань вищої школи є підготовка компетентного, кваліфікованого, мобільного, творчого, конкурентоспроможного фахівця, що матиме високий рівень успішності у професійній самореалізації.

У контексті нашого аналізу варто зупинитись на категоріально-понятійному апараті. Так, "компетентність" розглядається як: сукупність знань, умінь, навичок та досвіду [4, с. 1]; інтегральну якість особистості, яка проявляється в її загальній готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях та досвіді, набутих у процесі навчання [6, с. 2]; особисте інтегроване утворення, яке включає смислові, світоглядні, операційно-діяльнісні елементи та зв'язки між ними [3, с. 3].

Відтак об'єднуючим моментом різних підходів до вивчення компетентності є трактування останньої як інтегративної якості, яка включає сукупність різних здатностей та характеристик особистості. Варта уваги думка О. Хижної, яка вважає, що професійна компетентність є інтегральною професійно-особистісною характеристикою педагога, яка "визначає якість його діяльності, виражається в здатності діяти адекватно, самостійно і відповідно в динамічній професійній ситуації, відображає готовність до самооцінки і до саморозвитку; виявляється в професійній активності педагога, що дозволяє характеризувати його як суб'єкта педагогічної діяльності і спілкування" [8, с. 18].

Відповідно до методологічної переорієнтації мистецької освіти М. Михаськова розглядає фахову компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як "здатність до музично-освітньої діяльності на основі знань, умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, музично-педагогічних здібностей, набутих у процесі музично-педагогічної діяльності" [2, с. 1].

На думку Т. Танько, музично-педагогічна компетентність є "складним поліфункціональним особистісним утворенням на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь" фахівця у сфері музичної педагогіки, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, які у своїй сукупності забезпечують вибір педагогом свідомої поведінки, що відображає гуманістичну спрямованість його педагогічної дії [7, с. 17].

Важливим для нашого дослідження є положення про те, що для сучасної мистецької освіти провідного значення набуває інтегративний підхід. О. Ващук пояснює сутність цього поняття так: у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та її змісту [1, с. 105].

Ефективність інтегративного підходу у формуванні музично-педагогічної компетентності майбутніх учителів забезпечується, на нашу думку, рядом педагогічних умов. Так, вирішенню накопичених проблем сприятиме вироблення у майбутніх вчителів ціннісного ставлення до життя, висвітлення сучасного стану розвитку музичного мистецтва, модернізація внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, формування на їх основі інтегративних уявлень про навколишній світ і його закономірності.

Важливого значення набуває спрямованість професійної підготовки на формування у студентів мотиваційно-ціннісного компонента навчальної діяльності. Мотивація професійного зростання студентів-музикантів у навчальному процесі є сукупністю їхніх стійких мотивів і спонукань, що визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного й гуманістично спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні. Це підвищує мотивацію музично-педагогічної діяльності, удосконалює навички вербальної і невербальної комунікації, спонукає актуалізацію загальних й спеціальних музичних психолого-педагогічних знань.

Процес формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вчителя має бути цілісним, тобто між предметами, які забезпечують професійну підготовку, повинна існувати внутрішня єдність, а музично-теоретичні та виконавські дисципліни повинні мати педагогічну спрямованість. Вихідним чинником у реалізації інтегративного підходу до формування музично-педагогічної компетентності майбутніх учителів є *виявлення (за навчальним планом, програмами й посібниками) обсягу знань та умінь, отриманих у результаті вивчення раніше пройдених навчальних дисциплін*. Визначення ролі й місця кожної навчальної дисципліни в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва з урахуванням кваліфікаційної характеристики й навчальної програми передбачає *встановлення характеру й обсягу знань з кожного питання інтегрованих дисциплін та умінь, що мають бути засвоєні студентом*.

Реалізація вимоги інтегративного підходу щодо максимально повного взаємопроникнення та взаємодоповнення навчальних дисциплін передбачає *перехід на комплексне вивчення педагогічних явищ, відмову від використання принципів, методів, прийомів вузько зорієнтованого навчання та розробку універсальних методів і прийомів*.

Відсутність сформованої системи знань не дозволяє ані відтворювати способи інтеграції, ані творчо застосовувати інтегровані форми організації навчального процесу. З метою забезпечення усвідомлення значення педагогічної інтеграції, її внутрішніх відносин і зв'язків, конкретних шляхів її виявлення у сучасному педагогічному процесі майбутнім фахівцям важливо *оволодіти психолого-педагогічними і предметно-методичними знаннями про суть, види та організаційні форми інтеграції в навчанні та учінні*.

Розвитку здатності студента осмислювати, інтерпретувати, трансформувати свій особистісний досвід на ґрунті запам'ятовування навчальної інформації сприятиме *використання інтегрованих форм навчання*, серед яких: міжпредметні комплексні семінари, дні інтеграції; інтегровані курси; інтегровані факультативні заняття, інтегровані уроки; концентроване навчання; контекстне навчання. Ефективній реалізації інтегративних форм навчання сприятиме *вироблення викладачами*

психолого-педагогічних і предметно-методичних циклів *спільної стратегії й розробки інтегрованого змісту навчання студентів* – підготовка модульних навчальних блоків інтегрованого характеру, відповідних науково-методичних матеріалів (посібників, рекомендацій, підручників тощо).

Розробка науково-методичного обґрунтування та методичного забезпечення системи інтегрованих знань, умінь та навичок майбутніх фахівців, на які впливає низка суб'єктивних факторів (контингент студентів, можливості навчального закладу, профільна орієнтація навчальних груп тощо) вимагає особливої уваги, доцільності, ретельності й відповідальності. При цьому слід враховувати: готовність студентів до засвоєння навчального матеріалу на запропонованому рівні; доступність навчального матеріалу; відповідність принципам проблемного і розвивального навчання, втілення адекватної йому технології навчання; здатність навчального матеріалу розвивати інтелект і логічне мислення студентів; відповідність нормам навчального часу; забезпечення наступності в навчанні; методичне забезпечення самоконтролю тощо.

Методологічного значення набуває думка, що *інтеграція професійних знань, умінь та навичок майбутніх учителів* у процесі фахової підготовки *передбачає їх варіативність*. Отже, під час навчання є можливість враховувати реальний рівень творчих здібностей, інтелектуальних можливостей та пізнавальних інтересів студентів.

Перспективним напрямком розвитку мистецької освіти є *створення художньо-творчого освітнього середовища* на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання, що зумовлюється специфікою музичної діяльності, оскільки спрямовується на: взаємозв'язок теоретичного та практичного підходів у розвитку і стимулюванні творчої активності студентів; систематичне включення студентів у творчу музично-естетичну діяльність, що впливає на їхнє самовдосконалення; єдність навчальної і проектної діяльності студентів, що підвищує продуктивність та інтенсивність навчання, визначає доцільність застосування набутих фахових знань, умінь та навичок і розвиває їхнє музично-аналітичне та творче мислення; удосконалення методичного забезпечення організації самостійної діяльності студентів.

Упровадженню партнерських стосунків, формуванню сприятливої психоемоційної атмосфери занять (створення ситуації успіху навчання, віра в пізнавальні можливості студентів) у процесі творчої взаємодії викладача та студента сприятиме *використання інтерактивних методів роботи* (кейс-стаді, мозкові штурми, евристичні бесіди, ділові та рольові ігри тощо).

Застосування у процесі розробки та викладання інтегрованих дисциплін діалогічних форм і методів роботи, педагогічного моделювання, психолого-педагогічних тренінгів, які сприяють формуванню фахових умінь, ціннісних установок на емпатійне спілкування у можливих ситуаціях професійної діяльності вчителя.

Означені підходи дозволяють не лише ліквідувати дублювання навчального матеріалу, створити резерв робочого часу, а й надають можливість синтезувати професійно значущі знання, систематизувати й узагальнити уявлення про доцільне об'єднання змісту освіти й оптимальну організацію його засвоєння студентами не лише в теоретичному, але й у процесуальному аспекті.

Варто зазначити, що подальшого дослідження вимагають питання створення навчально-методичного забезпечення інтегрованих навчальних курсів, удосконалення шляхів упровадження інтегративних технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Література

1. Ващук О. В. Інтеграція та інтегративний підхід як основа формування готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми. Сутність, шляхи реалізації / О. В. Ващук // Вісник Житомирського державного університету. – 2013. – Вип. 5 (71). – С. 103–109.
2. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02

"Теорія та методика музики і музичного виховання" / Михаськова М. А. – К., 2007. – 18 с.

3. Назаренко Г. І. Професійна компетентність особистості викладача післядипломної педагогічної освіти / Г. І. Назаренко // Освіта Донбасу. – 2010. – № 2. – С. 80.

4. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–24.

5. Сапожников С. В. Місія та мета системи вищої педагогічної освіти країн – членів організації Чорноморського економічного співробітництва у реаліях сьогодення / С. В. Сапожников // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2015. – № 1 (9). Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. – С. 177–182. – С. 181.

6. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

7. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Танько Тетяна Петрівна ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 41 с.

8. Хижна О. П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Хижна Ольга Петрівна ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 40 с.

УДК 378.091.12:78-051

СУБ'ЄКТНО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Дорошенко Т. В.

Стаття присвячена обґрунтуванню концептуальної ідеї щодо суб'єктно-особистісного підходу, який становить об'єднувальну основу теоретико-методичних позицій дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та зумовлює необхідність залучення студентів до самореалізації в усіх різновидах фахового навчання.

Відповідно доцільним став розгляд у статті суб'єктно-особистісних орієнтирів спрямування підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах сучасної вищої школи: розвиток їхньої суб'єктності, можливостей застосування мистецьких важелів стимулювання цього процесу, актуалізація розвивального потенціалу музичного мистецтва в процесі особистісного становлення студентів.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі музичного мистецтва, суб'єктно-особистісний підхід, суб'єктність, самореалізація, потенціал музичного мистецтва.

Статья посвящена обоснованию концептуальной идеи касательно субъектно-личностного подхода, который представляет собой объединяющую основу теоретико-методических позиций исследования проблемы подготовки будущих учителей музыкального искусства, что вызывает необходимость привлечения студентов к самореализации во всех видах профессионального обучения. Соответственно целесообразным стало рассмотрение в статье субъектно-личностных ориентиров направленности подготовки будущих учителей музыкального искусства в условиях современной высшей школы: развитие их субъектности, возможностей применения художественных рычагов стимулирования этого процесса, актуализация развивающего потенциала искусства в процессе личностного становления студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие учителя музыкального искусства, субъектно-личностный подход, субъектность, самореализация, потенциал музыкального искусства.

The article is concerned with the justification of the subject and personal approach conceptual idea which is a unifying basis of research positions theoretical and methodological problems as to future music art teachers training which also determines students' involvement in all kinds of self-realization in various types of professional training. The article defines the essence of the subject and personal approach as a coherent system of scientific concepts on the need of updating independence, initiative and students' activity as a means of personality becoming as well as the professional competence formation which involves directing the educational process on the future teachers' self-realization in all kinds of musical and pedagogical training.

While analysing the scientific recourses it is proved that subject and personal approach has been chosen as a theoretical basis whereas the personality is a fundamental concept of pedagogy. The mature personality is characterized by the ability for self-determination, free expression of own position, the ability to self-selection behaviour. In turn, it is a subjective position of the individual which determines the nature of life, learning and development. This subjectivity makes its individual orientation on reality transformation, causes responsible attitude to behavior, design and implement own educational strategy.

It is mentioned in the article that the suggested approach is based on the conceptual ideas worked out by Sh. Amonashvili, I. Bekh, E. Bondarevska, E. Zeier, I. Ziazium, I. Yakymanska and others, identifying the features of its application in the context of music teachers training study.

Accordingly, subject and personal orientations consideration directing the future music teachers training in a modern high school is thought to be reasonable. It is due to the development of students' independence, opportunities to use creative instruments to stimulate the teaching process, updating developmental potential of art in the students' personal development.

Key words: professional training, future music art teachers, subject and personal approach, subjectivity, self-realization, potential of music.

Постановка проблеми. Інтелектуально-творчий і культурний потенціал суспільства в сучасних умовах значною мірою залежить від якості вищої освіти, проблеми реформування якої пов'язані з оновленням підходів до підготовки педагогічних кадрів.

Визначення теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлює необхідність розроблення й обґрунтування провідного педагогічного підходу, який має стати фундаментом наукового пошуку, системоутворювальним чинником генерування ідей, понять і уявлень, що стають підґрунтям для розвитку конкретних емпіричних знань, їхнього зв'язку із загально-теоретичними настановами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки вчителя музичного мистецтва глибоко опрацьовано в науково-методичній літературі (Н. Аніщенко, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Т. Борисенко, Н. Ветлугіна, О. Гармаш, О. Горбенко, В. Дряпіка, А. Душний, А. Козир, Л. Коваль, Л. Масол, О. Михайличенко, М. Михаськова, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сегеда, О. Щолокова, Д. Юник та ін.).

Аналіз досліджень і публікацій підтверджує думку про значення уваги вчених до особистості в цілеспрямованій організації навчального процесу, у створенні умов для професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Доцільність дослідження обраної проблеми посилюється також необхідністю розв'язання існуючих суперечностей між: теоретичним потенціалом сучасного знання щодо суб'єктних та особистісних чинників самореалізації особистості й недостатньою розробленістю концептуальних та методико-організаційних питань його реалізації в умовах музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів; можливостями впливу мистецтва, зокрема музичного, на становлення особистості й недостатнім рівнем дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до втілення розвивально-виховної функції музичного мистецтва.

Мета статті – обґрунтування сутності суб'єктно-особистісного підходу як теоретичної основи забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, визначення суб'єктно-особистісних орієнтирів спрямування підготовки студентів в умовах сучасної вищої школи: розвиток їхньої суб'єктності, можливостей застосування мистецьких важелів стимулювання цього процесу, актуалізація розвивального потенціалу музичного мистецтва в процесі особистісного становлення майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Новітні тенденції в розвитку суспільства, а саме: проникнення інформаційних технологій у різні сфери діяльності людини, прискорення темпів науково-технічного прогресу, зростання обсягу наукової інформації актуалізують проблему особистісного зростання студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва, що пов'язано з формуванням потреби саморозвитку, становлення самостійності, активізації прагнення до самовираження.

Серед основних векторів підготовки студентів виділяємо: віднайдення специфічних шляхів самостійного набуття умінь; опанування нових способів діяльності; формування особистості майбутнього вчителя на основі реалізації потужного розвивального потенціалу музичного мистецтва. Отже, розроблення фундаментального підходу до дослідження зазначеної проблеми ґрунтується на положенні про особистісне становлення вчителя музичного мистецтва, що є основою досягнення результативності його підготовки.

Експлікація названих позицій у контексті підготовки вчителя музичного мистецтва призводить до виокремлення суб'єктно-особистісного підходу, сутність якого полягає у визнанні провідним чинником досягнення результативності

зазначеної підготовки спрямування педагогічних зусиль на формування особистісних якостей і професійної компетентності студента шляхом актуалізації його суб'єктності. Суб'єктно-особистісний підхід обрано теоретичним підґрунтям підготовки майбутніх учителів з огляду на те, що особистість є засадничим поняттям педагогічної освіти. Сформовану, цілісну особистість характеризує здатність до самовизначення, вільне виявлення власної позиції, спроможність до самостійного вибору поведінки. У свою чергу, саме суб'єктна позиція особистості визначає характер її життєдіяльності, навчання й розвитку, спрямовує її орієнтацію на перетворення дійсності, зумовлює відповідальне ставлення до поведінки, до проектування та реалізації стратегії власної освіти.

Основу впровадження зазначеного підходу становить самореалізація майбутніх учителів у всіх різновидах педагогічної й музичної освіти. Особистість, схильна до самовиявлення, до самоусвідомлення й активних дій, що є наслідком прагнення реалізувати себе, швидше проходить початок фахового становлення. Самовияв у професійній діяльності зумовлює перехід на новий рівень освоєння фаху. Розвинена потреба в самореалізації виступає суттєвим мотивом професійного вдосконалення [8, с. 9].

Вчені підкреслюють, що самореалізація – свідомий процес виявлення й предметнення особистісної сутності в різних видах діяльності. Саме від людини, від спрямованості на самореалізацію залежить її становлення як успішного професіонала [7; 4].

Суб'єктно-особистісний підхід є фундаментальним для інноваційних пошуків у теорії та практиці підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Запропонований підхід спирається на базові поняття, опрацьовані в працях Ш. Амонашвілі [1], І. Беха [2], Е. Бондаревської [3], Е. Зеєра [5], І. Зязюна [6], І. Якиманської [9] та ін.

Наша концепція значною мірою пов'язана з поглядами І. Якиманської [9], згідно з якими суб'єктно-особистісний підхід є напрямом навчання й виховання дитини та передбачає ставлення до неї, як до неповторної індивідуальності. Використання терміна "суб'єктно-особистісний підхід" у контексті дослідження проблеми підготовки вчителя музичного мистецтва має суттєво інший зміст. Наше розуміння суб'єктно-особистісного підходу зумовлено особливостями його застосування в підготовці студентів, а не школярів, які готуються стати педагогами. Майбутня соціальна роль, її усвідомлення студентами змінюють сутнісні основи розуміння суб'єктності. Якщо суб'єктність школяра обмежується самовизначенням себе як того, хто вчиться, то суб'єктність студента трактується ширше – і як суб'єкта саморозвитку (того, хто вчиться), і як суб'єкта педагогічної діяльності в майбутньому, тобто виконавця функцій того, хто вчитиме й сприятиме розвитку школярів. Функціональна подвійність суб'єктності: саморозвиток з метою самостановлення, і саморозвиток з метою формування готовності до розвитку інших, визначає специфічну сутність поняття суб'єктності, що становить основу запропонованого нами підходу. Отже, суб'єктність майбутнього вчителя розуміємо як здатність ініціювати власний розвиток і розвиток інших.

Крім того, стимулювання самостійності студента досягається за відсутності прямого втручання викладача, в результаті актуалізації виховного впливу музичного мистецтва на становлення особистісних якостей майбутнього вчителя.

Розвивально-виховний вплив мистецтва на становлення особистості майбутнього вчителя, який проводитиме уроки музичного мистецтва, має бути актуалізованим у системі підготовки такого вчителя. Підкреслимо, що розвивальна дія художніх образів має суто опосередкований характер, і не передбачає прямого втручання в становлення особистісно-професійних якостей студентів. Сприймаючи образи мистецтва, майбутні вчителі переживають їхній зміст насамперед на емоційному рівні, а потім на інтелектуальному. Опосередкованість дій викладача, який привертає увагу студентів до краси музичного мистецтва, полягає тільки в залученні до сприймання. Сам процес сприймання й переживання музики є розвивально-виховним засобом. Суб'єктно-особистісний підхід у такому випадку являє собою теоретичну основу опосередкованої реалізації дії мистецтва поза безпосереднім втручанням викладача, оскільки, по-перше, сприймання мистецтва має глибоко інтимний, індивідуальний, суб'єктивний характер. По-друге, особистісному становленню студентів сприяє зміст художніх образів, їхня гуманна сутність.

Таким чином, суб'єктність у підготовці вчителя розглядається нами як пріоритетний її напрям і стосується забезпечення автономності студента, його самостійності та ініціативності в освітньому процесі, отримання права реалізувати внутрішні передумови самостановлення.

Особистісним смислам студента як суб'єкта власного розвитку підпорядковуються такі характеристики: мотиваційні, пізнавальні, ціннісно-вибіркові, творчо-діяльнісні, комунікативно-вольові.

Мотиваційні характеристики в системі забезпечення суб'єктності професійної підготовки пов'язані з усвідомленням студентами особистісного смислу самостановлення. Інтеріоризація знань як заданого ззовні стимулу має поступитись місцем самостимулюванню, виявленню студентом особистісного сенсу навчання, усвідомленню мети власної підготовки й вибору способів її досягнення у саморозвитку, має спонукати до виявлення важелів і функцій особистісної самореалізації.

Поряд з мотиваційним забезпеченням суб'єктної ініціативності студента суттєвого значення набуває активізація *пізнавальних характеристик суб'єктності* майбутнього вчителя. Йдеться про те, що навчальний матеріал, засвоєний у контексті ініціативного, самостійного розгляду, не тільки глибше усвідомлюється, а й набуває перетворювальних функцій.

Проблема суб'єктності в підготовці вчителя до музично-освітньої діяльності фокусується також навколо реалізації пізнавальної функції мистецтва. Пізнаючи мистецтво, тобто інтелектуально осмислюючи художні образи та емоційно їх переживаючи, студент як суб'єкт навчальної діяльності в багатовимірності змісту цих образів знаходить щось своє, найближче власним інтересам, власному світовідчуттю. "Підказка" викладача спрямовує художнє сприйняття у потрібне річище. Але водночас, якщо художнє світовідчуття викладача й студента не збігаються, виникає ризик гальмування особистісного контексту привласнення образного змісту твору. І навпаки, суб'єктність підходу до осягнення художнього смислу мистецтва створює підґрунтя й для забезпечення пізнавальної дії мистецтва, і, головне, для перетворювального його впливу.

Ціннісно-вибіркові характеристики суб'єктності визначають увагу до забезпечення студенту свободи вибору власної навчальної траєкторії, формування в нього відповідальності за цей вибір.

Студент має отримати можливість вільного вибору мети саморозвитку, видів діяльності, способів самоконтролю тощо. Якщо студенти суттєво обмежені у виборі завдань та шляхів професійного становлення, їхній розвиток набуває рис скутості, суб'єктність діяльності стає обмеженою.

Суб'єктність орієнтує студентів на усвідомлення себе як унікальної, неповторної особистості. Відчуття власної гідності, відмінності себе від інших, ставлення до себе як до самостійного автора власного життя, становить основу усвідомлення цінності власного "Я". Майбутній учитель, усвідомлюючи власну неповторність, переносить це відчуття й на інших.

У контексті ціннісних характеристик суб'єктності посилюється значущість рефлексії, заглиблення у внутрішній світ, формується уміння розрізняти власні переваги й недоліки, засвоюються способи самоконтролю.

Творчо-діяльнісні характеристики суб'єктності фокусуються навколо активності особистості, її здатності до власного перетворення, ставлення до себе як до активного діяча. Потреба в самостановленні, самореалізації визначає пріоритети суб'єктності в контексті її творчо-діяльнісних характеристик. Підготовка вчителя до музично-освітньої діяльності в школі зумовлює формування знання професійних особливостей та сформовану позицію щодо себе як автора, творця нововведень. Так, засвоєння методичних вимог до проведення уроків музичного мистецтва має вирости на ґрунті самоусвідомлення, самотворення як професіонала. Отже, суб'єктність означає ініціювання діяльності перетворювального характеру, спрямована на вдосконалення себе як незалежної особистості.

Важливою характеристикою суб'єктності майбутніх учителів є її *комунікативно-вольовий* аспект. Якщо інші професії потребують розвитку комунікативних якостей як бажаних, то учительська діяльність поза сформованими комунікативними уміннями й вольовими якостями неможлива. Суб'єктність у такому випадку характеризується ініціативною здатністю налагодити контакт з учнями, сприйняти їх

діалоговими партнерами, які мають власну індивідуальність. Взаємодія вчителя й учнів має відбуватись з позицій взаємоповаги, взаєморозуміння. Суб'єктність поведінки вчителя зумовлюється ставленням до себе як до особистості, від якої залежать умови перетворення не тільки себе, а й оточення. Розуміння іншого, прийняття його цінностей, усвідомлення взаємозалежності себе й іншого – основа до розуміння сутності суб'єктності в комунікативній взаємодії.

Питання осягнення студентами мистецьких образів, оволодіння методикою викладання музики також апелюють до необхідності актуалізації суб'єктних важелів організації навчального процесу. Збереження суб'єктності студента в спілкуванні з викладачем є запорукою освоєння методичних канонів викладання музики в школі. Всупереч усій об'єктивній незалежності певних методів організації слухання музики, співу дітей, педагогічна діяльність учителя завжди забарвлена особистісним ставленням до процесу викладання. І багатозначність художнього змісту музичних образів, і залежні від цього способи організації музичної діяльності дітей містять відбиток індивідуальності вчителя, віддзеркалюють його особистісне ставлення.

Висновки. Таким чином, оволодіння студентами під час навчання здатністю сприймання художніх образів і методичними підходами до викладання музики в школі неможливі поза актуалізацією суб'єктності учасників навчального процесу – як викладачів, так і студентів. Суб'єктність у навчальному процесі є детермінантою результативності змін у власній особистості. Обґрунтована теоретична основа забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – суб'єктно-особистісний підхід, який зумовлює необхідність залучення студентів до самореалізації в усіх різновидах фахового навчання, є об'єднувальною ідеєю, концептуальним фундаментом подальших теоретичних і методико-практичних пошуків у галузі підготовки студентів до музично-освітньої діяльності в школі.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили ; предисл. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
3. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–35.
4. Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Говорун Тамара Василівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 409 с.
5. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 126 с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид-во Черкас. нац. ун-ту ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. – К. : Вища школа, 2000. – 284 с.
8. Франкл В. Десять тезисов о личности / В. Франкл // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2005. – № 2. – С. 4–13.
9. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1996. – 256 с.

УДК 378:59(075.8)

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФАХОВОЇ МЕТОДИКИ

Лукашова Н. І., Козир Є. А., Циганков С. А.

У статті розглянуто підготовку студентів вищих навчальних закладів до використання інформаційно-комунікативних технологій у навчанні хімії. Розкрито сутність поняття "інформаційно-комунікативна компетентність випускника ВНЗ", шляхи формування досліджуваного феномену в процесі засвоєння студентами основ методики навчання хімії. Проаналізовано особливості програмованого навчання.

Ключові слова: методика навчання хімії, компетенція, компетентність, інформаційно-комунікативні технології, самостійна робота студентів.

В статье рассмотрено подготовку студентов высших учебных заведений к использованию информационно-коммуникативных технологий в обучении химии. Раскрыта сущность понятия "информационно-коммуникативная компетентность выпускника вуза", пути формирования исследуемого феномена в процессе усвоения студентами основ методики обучения химии. Проанализированы особенности программированного обучения.

Ключевые слова: методика обучения химии, компетенция, компетентность, информационно-коммуникативные технологии, самостоятельная работа студентов.

The article deals with high school students' training to use information and communication technologies in teaching chemistry. The essence of the concept of "information and communicative competence of graduates" and ways to form the investigated phenomenon in the process of mastering the basics methods of teaching chemistry are revealed. The features of program education are analyzed.

Key words: methods of teaching chemistry, competence, expertise, information and communication technology, students' self-work.

Компетентнісна парадигма шкільної хімічної освіти передбачає підготовку творчої, активної та конкурентоспроможної особистості, здатної реалізувати себе в постійно змінному суспільстві.

Формування професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя хімії під час вивчення методики навчання хімії вимагає широкої обізнаності студентів з накопиченою палітрою освітніх технологій навчання. Це є благодатним ґрунтом для вироблення у майбутніх фахівців власних методичних підходів до організації навчального процесу з хімії, спрямованого перш за все на розвиток інтелекту школяра, його пізнавальної самостійності, на оволодіння учнями вміннями і навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

У середині компетентнісного підходу виокремлюють два базові поняття: а) *компетенція*, яка включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів; б) *компетентність*, яка співвідноситься з володінням людиною відповідною компетенцією. О. Пометун визначає *компетентність* як складну інтегровану характеристику особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблеми досягнення певних стандартів у галузі професій або виді діяльності [11].

Професійна компетентність учителя – поняття багатогранне і пов'язане з володінням ним необхідною сумою знань, умінь і навичок, які визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості педагога, як носія певних цінностей.

Н. Кузьміна, Н. Розов, А. Хуторський розглядають професійно-педагогічну компетентність учителя як сукупність *ключових, базових, спеціальних і загально-культурних компетентностей*. До цього переліку у зв'язку з формуванням і становленням в Україні інформаційного суспільства О. В. Шестопалюк та М. Ю. Кадемія додають ще одну важливу складову – *інформаційну компетентність* [16], формування якої вимагає широкої обізнаності студентів з інформаційно-комунікативними технологіями. У зв'язку з цим набуває особливого значення переорієнтація мислення сучасного вчителя хімії на усвідомлення принципово нових вимог до педагогічної діяльності, його готовності використовувати комп'ютерні технології як допоміжний навчальний ресурс. Розбудова освіти в цьому напрямі висуває нові конструктивні вимоги до професійно-методичної підготовки майбутніх учителів хімії, увагу яких повинні привертати, насамперед, технології навчання, що дають змогу переносити наголос із масових педагогічних явищ на особистість дитини. Тому освоєння студентами під час вивчення фахової методики інформаційних технологій як індивідуально орієнтованих моделей навчання хімії є досить актуальним.

Мета статті – дослідити під час вивчення фахової методики шляхи ознайомлення майбутніх учителів з інформаційно-комунікативними технологіями навчання хімії, прослідкувати їх еволюцію відповідно до соціальних запитів суспільства, проаналізувати їх вплив на розвиток пізнавальної самостійності учнів під час викладання хімії у ЗНЗ.

Формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя хімії розглядаємо як *магістральне завдання* вищої педагогічної освіти. Дослідники трактують поняття "*інформаційна компетентність*" як складне індивідуально-педагогічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь у галузі інформаційних технологій та певного набору особистісних якостей [5].

Інформаційно-комунікативна компетентність випускника ВНЗ – компетентність, яка відноситься до сфери використання інформаційних і комунікаційних технологій, тобто це здатність випускника самостійно здійснювати пошук, збирання, аналіз, представлення, передачу інформації; моделювати та проектувати об'єкти і процеси, зокрема і власну індивідуальну діяльність; моделювати та проектувати роботу колективу; приймати правильні рішення, творчо розв'язувати задачі, що виникають у процесі діяльності; орієнтуватися в інформаційному середовищі; кваліфіковано використовувати сучасні засоби інформаційних і телекомунікаційних технологій, використовувати в своїй діяльності сучасні інформаційно-комунікаційні технології, забезпечуючи при цьому значне збільшення продуктивності праці [16].

Формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя хімії реалізується під час освоєння студентами інформаційно-комунікаційними технологіями навчання хімії.

Якими шляхами це здійснюється в процесі засвоєння студентами основ методики навчання хімії як навчальної дисципліни?

Нами було враховано, що інформаційна компетентність педагога включає такі взаємопов'язані між собою структурні компоненти: когнітивний, техніко-технологічний, комунікативний та рефлексивний. Оволодіння інформаційною компетентністю, як відзначають дослідники [16], відбувається за чотирма рівнями:

- *перший* – початковий – оволодіння загальними уявленнями з інформатики та використання інформаційних технологій;
- *другий* – алгоритмічний (репродуктивний) рівень характеризується проявом інтересу до різних видів представлення інформації, оволодіння певними програмними продуктами за аналогією, здійснення ділового спілкування за допомогою інформаційних технологій;
- *третій* – евристичний – уміння розв'язувати різні проблеми за допомогою програмного продукту на основі його попереднього вивчення, вміння самостійно вивчати необхідні рекламні продукти; здійснювати обмін інформацією засобами інформаційних технологій;
- *четвертий* – творчий – уміння створювати на основі одержаних знань з педагогіки, методики, інформатики, програмне забезпечення для використання у своїй діяльності. Здійснюючи цілеспрямований пошук, відбір і структурування

інформації, студенти набувають навичок зі створення професійно значущих продуктів, професійного спілкування засобами інформаційних технологій.

Поступове просування за відповідними рівнями під час ознайомлення студентів з інформаційно-комунікативними технологіями під час вивчення фахової методики є важливою основою формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя хімії.

Оновлення професійно-методичної підготовки студентів вимагає переходу на якісно нову організацію освіти. Одним із шляхів такого оновлення є максимальне залучення студентів-хіміків у процесі навчання *до дослідницької діяльності* через інтеграцію дослідної і навчальної роботи. Тому важливим компонентом процесу засвоєння основ фахової методики стало виконання студентами *індивідуальних завдань* з дослідження сутності та використання в практиці інформаційно-комунікативних технологій навчання, які забезпечують оптимальні умови для розвитку творчих можливостей учнів, їх самостійності та пізнавальної активності в процесі навчання хімії.

Наші дослідження [9] засвідчили, що успішному оволодінню студентами-хіміками сучасними освітніми технологіями, зокрема й інформаційно-комунікативними, сприяє розкриття їх сутності в історичному аспекті. Виконуючи індивідуальні завдання-дослідження з цієї проблематики, вивчаючи педагогічну та науково-методичну літературу в процесі самостійної роботи, майбутні вчителі хімії прослідковують історичний розвиток комп'ютерних технологій навчання, аналізують, яким чином вони еволюціонували відповідно до соціальних запитів суспільства, визначають прогресивні тенденції накопиченого досвіду, окреслюють напрями його подальшого розвитку й використання в майбутній професійній діяльності.

Освоюючи історичний досвід, студенти дізнаються, що *першоосновою виникнення* комп'ютерних технологій є *програмоване навчання*, яке, як відзначають дидакти [17] та методисти-хіміки [15], з'явилося на початку 50-х років ХХ століття завдяки дослідженням американських психологів і педагогів. Так, Б. Скіннер за допомогою *лінійних програм* запропонував підвищити ефективність управління навчальним процесом, побудувавши навчальний матеріал як *послідовну програму подання порцій інформації та контролю за її засвоєнням* [14]. *Розгалужені програми*, що були впроваджені в навчальний процес американським психологом Н. Краудером [8], дають змогу спрямувати суб'єкта учіння в напрямі одного з декількох шляхів залежно від правильності його відповіді і, відповідно, рівня знань, завдяки чому досягається *індивідуалізація навчання*. Н. Краудер пропонував задавати навчальний матеріал не малими "порціями", а *логічно завершеними й великими блоками* для того, щоб суб'єкти учіння могли глибоко і всебічно проаналізувати його зміст [8]. Пізніше було створено *змішане програмування*, яке є комбінацією двох перших. *Комбіновані програми* вважаються найбільш ефективними для формування практичних умінь і навичок.

В Україні піонерські дослідження з програмованого навчання [17] розпочав у 60-х роках директор Інституту кібернетики НАН України В. Глушков, психолог, академік Г. Костюк, професори Г. Балл і О. Довгяло, завдяки чому пізніше стали можливими застосування електронно-обчислювальних машин у системі освіти, інформатизація освіти, використання персональних комп'ютерів у навчальному процесі середньої і вищої школи.

Український фізик-методист, академік С. Гончаренко визначає *програмоване навчання* як "метод навчання людини з використанням програми управління (її часто називають і програмою навчання) процесом засвоєння знань, умінь та навичок, складеної так, що на кожному ступені навчального процесу чітко обумовлюються ті знання, вміння й навички, які мають бути засвоєні, та контролюється процес засвоєння" [4, с. 272].

Основна риса програмованого навчання пов'язана з тим, що *предметний зміст матеріалу*, який планується для вивчення, й пізнавальна діяльність, необхідна для його засвоєння, *розподіляються на невеликі порції або кроки*.

Засвоєння кожної порції перевіряється виконанням завдань або відповідями на контрольні запитання. *Розподілений на порції матеріал є навчальною програмою* або інакше *програмований підручник*, який організовує активну самостійну пізнавальну діяльність учнів і наповнює її певним науковим змістом.

Наприкінці 70-х – початку 80-х рр. минулого століття у вітчизняній методиці навчання хімії великого значення набуває створення посібників для вчителів, у змісті яких подаються *програмовані завдання*, що розробляються *на основі ретельного аналізу змісту навчально-пізнавального матеріалу* кожної теми шкільної програми. *Тестування* починає використовуватися як один із найефективніших методів стандартизованого контролю.

На початку 90-х років цей напрям у вітчизняній методиці навчання хімії продовжує активно розвиватися відповідно до завдань перебудови національної хімічної освіти у незалежній Україні. Збагачується фонд тестових завдань, удосконалюється побудова тестів як інструмента визначення рівнів знань та вмінь учнів з хімії з метою здійснення індивідуального, локального моніторингу навчання хімії.

Працюючи самостійно над джерельною базою, студенти дізнаються, що у своєму класичному змісті *програмоване навчання* завдяки сучасним засобам обчислювальної техніки стало стартовим майданчиком для створення *складних електронних систем навчання, телекомунікаційних мереж*, які мають значні дидактичні можливості. Останнім часом замість терміна "програмоване навчання" в дидактиці дедалі частіше вживають термін "комп'ютерне навчання", оскільки поява мультимедія (текст, графіка, анімація, звук) може суттєво збільшити ефективність навчання. Американському вченому С. Пейперту [10], який досліджував можливості комп'ютера як засобу розвитку розумової діяльності школярів, належить ідея "*комп'ютерних навчальних середовищ*", на якій базується більшість сучасних навчальних комп'ютерних програм. Завдяки новим апаратам та програмним засобам, швидкому удосконаленню комп'ютера та переосмисленню його ролі в процесі навчання термін "комп'ютерні технології" витискується в дидактичному середовищі терміном "інформаційні технології".

Вивчаючи різнопланову джерельну базу, наукові нароби хіміків-методистів, вчителів-практиків, майбутні вчителі ознайомлюються з тим, *яким чином розробляється ця проблема на сучасному етапі, реформування національної системи освіти в Україні*.

Н. Титаренко наголошує, що відповідно до досліджень зарубіжних учених, є дві форми застосування комп'ютерів у навчанні. Перша – це *навчання, підкріплене комп'ютером* (computer assisted instruction, CAI), друга – *навчання за допомогою комп'ютера* (computer managed instruction, CMI). Оскільки за санітарно-медичними нормами старшокласники можуть працювати на комп'ютері 20–25 хв., дослідниця вважає доцільнішим навчання підкріплене комп'ютером [15].

С. Каяліною проаналізовано вітчизняні й зарубіжні програмні продукти навчального призначення з хімії й запропонована їх класифікація на: навчальні та навчально-контрольні програми; демонстраційні програми; комп'ютерні моделі; стимулятори лабораторних робіт; пакети задач; контрольні програми. С. Каяліною було виконано перше в Україні ґрунтовне дослідження проблеми методики використання комп'ютерних технологій навчання хімії на прикладі вивчення теми "Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д. І. Менделєєва. Будова атома" [6], з яким студенти ознайомлюються особливо ретельно. Покладаючись на технолого-педагогічні, програмно-технічні, ергономічні, естетичні та інші вимоги до програмних продуктів навчального призначення, С. Каяліна *розробила принципи конструювання та зміст програмно-педагогічного засобу (ППЗ) "Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д. І. Менделєєва. Будова атома"*. Досвід переконує, що успіх засвоєння теоретичної за своїм змістом теми залежить від формування в школярів *образних уявлень* про будову атома та його електронної структури, залежність властивостей елементів від будови електронних оболонок атомів тощо. Студенти переконуються, що мультимедійні підручники з комп'ютерною графікою та анімацією дають змогу унаочнити "життя" елементарних частинок мікросвіту, моделювати в комп'ютерах та зі звуковим супроводом експерименти з вивчення будови атома, спостерігати на екранах комп'ютера імітацію складних процесів. Під час створення ППЗ було використано такі можливості комп'ютера, як: 1) керування самостійною пізнавальною діяльністю; 2) супровід подання навчальної інформації ефективним фото-, відео- та анімаційними фрагментами; використання комп'ютерних моделей під час розв'язання різноманітних навчальних і пізнавальних завдань; 3) організація тренувальної та ігрової діяльності; 4) контроль (самоконтроль) навчальних досягнень учнів.

У своїх дослідженнях українські науковці, про що дізнаються студенти, виконуючи індивідуальні завдання-дослідження, порушують різноманітні аспекти проблеми впровадження інформаційних технологій у навчальний процес з хімії: поєднання комп'ютера із традиційними підходами до навчання учнів [12], створення педагогічних програмних засобів та розробка навчального програмного забезпечення вивчення хімії у ЗНЗ [1], створення віртуальної хімічної лабораторії [2] та медіа-посібника "Шкільний хімічний експеримент" [7]. На сучасному етапі важливим є проектування і створення навчально-предметного середовища, яке може бути представлено у формі цілої комп'ютерної хімічної лабораторії [3; 12]. Дослідники надають великого значення використанню на уроках хімії комп'ютерних, тобто сформованих за допомогою обчислювальної техніки на екрані монітора, електронних моделей. Для їх створення існує безліч програм як універсальних, так і спеціальних. Готові моделі вітчизняні науковці радять брати з Інтернету, який розглядають нині важливим джерелом хімічної інформації [13]. З персональним комп'ютером (ПК) можна працювати не лише в класі під керівництвом учителя, а й *використовувати* його для *самоосвіти, індивідуального навчання учнів удома*. Тому Інтернет став важливим джерелом для учнів, особливо тих, які навчаються в класах з поглибленим вивченням хімії, ефективно сприяючи їх пізнавальній самостійності, формуванню в учнів культури роботи з комп'ютером.

Систематична *самостійна робота* студентів над вивченням в історичному аспекті проблеми використання інформаційних технологій навчання в контексті вимог сьогодення органічно збагачує зміст фахової методики [9], оскільки є важливим сучасним додатком до основних підручників і посібників, які традиційно рекомендуються студентам у процесі їх професійно-методичної підготовки.

Під час вивчення методики навчання хімії відповідно до індивідуальних завдань-досліджень студенти готують реферати-презентації, аналізуючи на основі історичного підходу дидактико-методичний аспект використання комп'ютерного навчання хімії, його реалії в шкільній практиці й майбутні перспективи. На лабораторних заняттях відбувається захист основних положень виконаної індивідуальної роботи та власних напрацювань стосовно використання педагогічних технологій на конкретних прикладах навчання хімії у ЗНЗ. При цьому формування інформаційної компетентності відбувається *на другому* і частково *на третьому рівнях*, коли у студентів виникає цілеспрямований інтерес до різних видів представлення хімічної інформації, відбувається освоєння накопиченого досвіду науковців і вчителів-практиків, здійснення ділового спілкування за допомогою інформаційних технологій.

Наступний етап у формуванні інформаційної компетентності під час вивчення фахової методики пов'язаний із розробкою і проведенням студентами на лабораторних заняттях у групі окремих уроків та позакласних заходів із застосуванням комп'ютерної техніки. Слід наголосити, що використання інформаційних технологій виступає органічним елементом структури будь-якого уроку. Воно дає додаткові можливості стимулювати пошукову діяльність учнів на уроці, формує навчальну мотивацію і пізнавальну самостійність школярів, здібності до пізнання, творчої ініціативи. Студенти переконуються, що уроки з використанням електронних підручників, презентацій, електронних тестів, віртуального експерименту, інтернет-ресурсів дають можливість учням відчувати себе активними учасниками процесу навчання. Використання комп'ютерних програм на уроках хімії дає можливість моделювати хімічні процеси, проводити небезпечні реакції, приймати участь у дистанційній дискусії, "працювати" з окремими атомами і молекулами, перевіряти свої знання незалежним "експертом" – комп'ютером. Із використанням спеціальних комп'ютерних програм можлива переконлива демонстрація прикладів розв'язування типових задач з хімії.

Сучасні інформаційні технології неможливо уявити без всеосвітньої мережі Інтернет, такими її сервісами, як електронна пошта, соціальні мережі, що надають широкі можливості для комунікації. Жива комунікація невід'ємна від інформаційних технологій, тому на сучасному етапі розвитку технічних і програмних засобів інформаційні технології переходять в інформаційно-комунікаційні (ІКТ). Їх основне завдання – адаптація людини до життя в інформаційному суспільстві. Майбутні вчителі переконуються, що активне використання комп'ютерної техніки та сучасних ІКТ, не тільки значною мірою полегшує роботу вчителя в межах виконання завдань

організації навчально-виховного процесу, але й сприяє підвищенню *пізнавальної активності* учнів та розвитку іноваційно-дослідної компетентності вчителя. Мультимедійні сценарії уроків дозволяють подати матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною логічно структурованою інформацією в алгоритмічному порядку. Подання навчального матеріалу у вигляді мультимедійної презентації скорочує час навчання, вивільнює ресурс фізичних сил та уваги учнів. Використання презентацій дозволяє побудувати навчальний процес на основі психологічно коректних режимів функціонування уваги, пам'яті, розумової діяльності гуманізації змісту навчання та педагогічної взаємодії, реконструкції процесу навчання з позицій цілісності. Використання електронних презентацій є доцільним на будь-якому етапі вивчення теми, на будь-якому етапі конкретного заняття: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю. Водночас презентація виконує різні функції: викладача, робочого інструменту, об'єкта навчання, що співпрацює з колективом. Майбутні вчителі прагнуть забезпечити ефективне поєднання усталеної та інформаційної технологій, особистісно орієнтований підхід у навчанні, що пов'язано з формуванням третього і частково четвертого рівня їх інформаційної компетентності. На цьому етапі студенти розробляють певні програмні продукти за аналогією, збагачуючи навчальний процес на уроках хімії, здійснюють обмін інформацією засобами інформаційних технологій; розробляти програмне забезпечення уроку, звертаючись до проектної діяльності, цілеспрямованого пошуку, відбору і структурування інформації, набуваючи першого досвіду зі створення навчальних програмних продуктів.

Значну увагу приділяємо залученню студентів до аналізу тестових завдань, їх класифікації та диференціації за рівнем складності, відповідності вимогам чинних програм з хімії. Майбутні вчителі хімії оволодівають умінням складати тестові тематичні контрольні роботи на визначення навчальних досягнень учнів, проводити тестування з окремих тем шкільного курсу хімії, використовувати поряд з традиційним і комп'ютерні варіанти контролю знань з хімії.

Широкі можливості для формування четвертого рівня інформаційної компетентності студентів відкриваються під час вивчення навчальної дисципліни "Використання інформаційних технологій при викладанні фахових дисциплін", завдання якої спрямовано на різнопланове використання комп'ютерних технологій навчання хімії у виші та ЗНЗ. У центрі уваги перебуває формування та розвиток умінь і навичок з використання студентами професійно значущих програмних продуктів, ведення професійного спілкування засобами інформаційних технологій, вибору стилю спілкування, спрямованого на розвиток, саморозвиток і самоосвіту особистості, побудові процесу навчання хімії з урахуванням сучасних досягнень у галузі інформаційних технологій. При цьому узагальнюються і піднімаються на новий рівень знання, одержані з інформатики, педагогіки, психології, методики навчання хімії щодо програмного забезпечення навчального процесу та його використання у своїй професійній діяльності. Цьому сприяє чітка наступність у викладанні дисциплін, які причетні до формування інформаційної компетентності майбутніх учителів хімії. Особливо увага приділяється ознайомленню студентів з електронними підручниками з хімії, зі створенням умов для швидкого обміну інформацією засобами електронної пошти та організації дистанційного навчання.

Студенти збагачуються досвідом розробки мультимедійних сценаріїв уроків, проектної діяльності; ознайомлюються і розробляють педагогічні програмні засоби на базі навчально-методичного комплексу, вивчають особливість використання віртуальної хімічної лабораторії.

Використанню комп'ютерної техніки присвячуються курсові, дипломні та магістерські роботи студентів-хіміків з методики навчання хімії. Під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі вивчають можливості шкіл щодо використання нових інформаційних технологій навчання, які ще в багатьох випадках досить обмежені внаслідок недостатнього оснащення хімічних кабінетів навчальною обчислювальною технікою. Все це, як засвідчило наше дослідження, значно збагачує зміст методики навчання хімії як навчальної дисципліни, сприяє розвитку творчого потенціалу та іноваційного мислення студентів, формує їх інформаційно-комунікативну компетентність як невід'ємний компонент високого професіоналізму майбутніх учителів хімії.

Література

1. Буринська Н. М. Навчальне програмне забезпечення для викладання та вивчення хімії у 8 класі загальноосвітніх навчальних закладів / Н. М. Буринська. – ОС Windows XP (RUS) WKR.
2. Величко Л. Віртуальна хімічна лабораторія – один із засобів формування освітніх компетентностей учнів / Л. Величко, Г. Лашевська, Н. Титаренко // Проблеми якості природничої педагогічної освіти : матеріали міжнародної науково-практичної конференції / за ред. М. В. Гриньової. – Полтава, 2006. – С. 22–24.
3. Волинський В. Комп'ютер у обладнанні шкільного предметного кабінету / В. Волинський // Біологія і хімія в школі. – 2001. – № 1. – С. 7–9.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Зайцева О. Б. – Брянск, 2002. – 19 с.
6. Каяліна С. В. Розвиток пізнавальної самостійності учнів засобами комп'ютерної техніки на уроках хімії : автореф. ... канд. пед. наук / Каяліна С. В. – К., 2004. – 21 с.
7. Козак Я. Шкільний хімічний експеримент : медіа-посібник з курсу неорганічної хімії для вчителів та учнів / Я. Козак, С. Козак. – e-mail: film@ukr.net.
8. Краудер Н. О. О различиях между линейным и разветвленным программированием: программированное обучение за рубежом / Н. Краудер. – М., 1968. – С. 58–67.
9. Лукашова Н. І. Становлення і розвиток методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України : монографія / Н. І. Лукашова. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 315 с.
10. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи / С. Пейперт ; пер. с англ. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
11. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К. І. С., 2004. – 119 с.
12. Пустовіт С. Деякі методичні проблеми впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес / С. Пустовіт // Біологія і хімія в школі. – 2002. – № 3. – С. 11–12.
13. Сахно Т. Internet – джерело хімічної інформації / Т. Сахно, Г. Джурка, С. Пустовіт // Біологія і хімія в школі. – 2002. – № 3. – С. 19.
14. Скиннер Б. Ф. Науки об учении и искусство обучения: программированное обучение за рубежом / Б. Ф. Скиннер. – М., 1968. – С. 32–46.
15. Титаренко Н. Використання комп'ютерних навчальних програм з хімії / Н. Титаренко // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 1. – С. 9–11.
16. Шестопалюк О. В. Інформаційно-комунікативна компетентність майбутнього педагога / О. В. Шестопалюк, М. Ю. Кадемія // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія "Педагогіка і психологія" : зб. наук. праць / редкол.: М. І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ "Планер", 2008. – Вип. 24. – С. 60–65.
17. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 378.016:658

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ

Пелешко Л. В.

У статті узагальнено підходи до трактування сутності поняття "компетентність", сформульовано сучасні передумови та обставини, в яких формується професійна компетентність фахівців з менеджменту, охарактеризовано можливі складові компетентності менеджера та визначено ключові напрямки вдосконалення системи підготовки фахівців з менеджменту для формування їх професійної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, фахівець з менеджменту, система вищої освіти, управління підприємствами, навички і вміння.

В статье обобщены подходы к трактовке сущности понятия "компетентность", сформулированы современные предпосылки и обстоятельства, в которых формируется профессиональная компетентность специалистов по менеджменту, охарактеризованы возможные составляющие компетентности менеджера и определены ключевые направления совершенствования профессиональной компетентности специалистов по менеджменту.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, специалист по менеджменту, система высшего образования, управление предприятиями, навыки и умения.

The article summarizes the approaches to the interpretation of "competence" concept essence, formulates the modern conditions and the circumstances in which the professional competence of management experts are formed, describes the possible components of manager's competence and determines the key directions to improve the system of management experts' training in order to form their professional competence.

Key words: professional competence, management expert, system of higher education, business management, skills and abilities.

Постановка проблеми. У системі вищої освіти існує значна кількість спеціальностей, освоєння яких передбачає відповідну підготовку фахівців та формування сукупності професійних компетенцій. Здобуваючи фахові знання, кожен спеціаліст повинен зорієнтуватись у необхідному їх переліку, сформувати системне бачення про якісний навчальний процес, на основі чого поступово освоювати пропонований навчальний матеріал і розвивати професійні навички. Розуміння майбутньої професії є одним із важливих чинників формування компетентності фахівців, у тому числі у сфері менеджменту.

На фахівців з менеджменту, незалежно від галузевої специфіки, покладаються досить важливі функції, оскільки їх робота передбачає управління підприємствами, державними установами, бюджетними організаціями, окремими бізнес-напрямами чи проектами, громадськими організаціями, політичними партіями та іншими формуваннями. Зважаючи на це, система підготовки фахівців з менеджменту повинна бути актуальною, сучасною, дієвою, функціональною, адаптивною, оскільки від цього залежатиме якість роботи менеджера на своїй майбутній посаді та результативність функціонування керованої структури.

Зазначені концептуальні засади формування компетентності майбутнього менеджера відомі в будь-якому навчальному закладі, але їх зміст по-різному наповнюється, використовується та розвивається. Незважаючи на використання європейського досвіду в системі вищої освіти України, отримання грантів від закордонних партнерів для розвитку компетентності менеджерів за окремими спеціальностями, осучаснення навчальних планів та програм, досить часто в освітньому процесі використовують застарілі підходи підготовки фахівців. За рахунок наявності

таких ситуацій компетентності фахівців з менеджменту формуються з хибним потенціалом, який у майбутньому заважатиме роботі спеціаліста на своїй посаді, змушеного витратити час, гроші, зусилля та інші ресурси на освоєння необхідних знань для передового, новітнього та прогресивного управління. Тому вирішення проблеми формування професійної компетентності фахівців з менеджменту є актуальним науковим завданням.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення літературних джерел стосовно проблематики формування професійної компетентності фахівців з менеджменту вказує на достатньо давнє та широке її вивчення. Останніми роками досліджувану проблематику описували Г. В. Бережна [1], Л. О. Вітренко [3], Г. І. Євтушенко [2], В. І. Жигір [4], О. М. Керницький [5], В. І. Куценко [2], Л. М. Омельченко [5], І. В. Саух [6], О. М. Яценко [8], М. Р. Яцик [7] та ін. Автори досліджують сутність понять "компетенція", "компетентність", розглядають умови і фактори формування професійної компетентності менеджерів у системі вищої освіти, інші теоретичні та практичні аспекти даного процесу. Приділяється увага перспективам покращення формування компетентності фахівців з менеджменту.

Невирішені частини проблеми. У наявних результатах наукових досліджень достатньо змістовно вивчено проблематику формування професійної компетентності фахівця з менеджменту, в тому числі в різних галузях народного господарства. В той же час недостатня увага звертається на визначення передумов, під впливом яких повинні формуватися професійні компетентності менеджерів у сучасному освітньому процесі, а також перспективи успішного використання набутих знань випускниками навчальних закладів на керівних посадах. Наявна модель управління підприємствами та використовувані методи засвідчують свою неефективність, зважаючи на що університетська освіта повинна оперативнo реагувати та шукати дієві засоби з усунення негативних тенденцій.

Мета статті – систематизація теоретичних і практичних аспектів формування професійної компетентності фахівців з менеджменту та визначення актуальних завдань із удосконалення цього процесу для системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розкриття досліджуваної теми вимагає узагальнення понятійного апарату. У науковій літературі не існує єдиного погляду на сутність поняття "компетентність".

Так, у своїй праці В. І. Жигір зазначає, що компетентність – це властивість особистості, яка володіє знаннями, досвідом у тій чи іншій галузі, що дозволяють використовувати його у змінних умовах; готовність особистості щодо вирішення певних професійних завдань [4, с. 65].

Г. І. Євтушенко, Л. О. Вітренко під професійною компетентністю менеджера пропонують розуміти особистісні можливості, які дозволяють самостійно та ефективно реалізувати цілі управлінського процесу [3, с. 71].

На основі вивчення відповідних публікацій та матеріалів Л. М. Омельченко, О. М. Керницький пропонують під професійною компетентністю менеджера вважати теоретичну, практичну та психологічну його підготовленість до професійної діяльності, що проявляються в творчій здатності та всебічній (особистісній, професійній, психологічній) готовності до її ефективного здійснення та досягнення оптимальних результатів під час виконання посадових обов'язків [5, с. 170].

І. В. Саух зазначає, що компетентність виступає поняттям, яке висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у діяльності. В цьому розумінні компетентність є похідною від компетенції, виступає як характеристика індивідуальної специфіки кожного окремого суб'єкта, що володіє компетенцією, вимірюваним умінням, здатністю, знанням або поведінковою характеристикою, необхідною для успішного виконання певної роботи [6, с. 2].

Зважаючи на наведені трактування терміна "компетентність", можна побачити, що переважна їх більшість стосується досить широкого кола професійних умінь та навичок фахівців з менеджменту, що достатньою мірою володіють ними і здатні професійно виконувати поставлені завдання, спрямовані на управління підприємством певної галузі. Зазначене визначення дає змогу зрозуміти, що під час підготовки фахівців закладам вищої освіти потрібно орієнтуватись на певну галузеву специфіку. Разом з тим існують більш важливі чинники, які потрібно враховувати під час формування вмінь і навичок фахівців з менеджменту.

Широке поширення та проникнення різних загальних та специфічних тенденцій розвитку світової економіки забезпечує специфіку менеджменту на підприємствах та породжує необхідність вирішення різнопланових завдань. Ці обставини вимагають зміни та пристосування освітніх програм з підготовки менеджерів для формування їх професійної компетентності. У майбутньому вимоги до управління підприємствами постійно зростатимуть, що в теперішніх умовах потребує забезпечення передумов до розвитку професійної компетентності менеджерів, здатних аналітично та творчо мислити, впроваджувати інноваційні розробки, раціонально вирішувати поставлені завдання [2, с. 15].

Соціально-економічний розвиток національної економіки в умовах глибоких глобалізаційних процесів зумовлює потребу у підготовки управлінців нового формату. Закладам вищої освіти, яким відводиться провідна роль у цьому процесі, необхідно готувати фахівців з менеджменту до функціонування у надзвичайно мінливому середовищі, що характеризується постійною зміною обов'язків, різнонаправленими інформаційними потоками, обізнаністю підлеглих у суспільно-політичних, економічних та інших явищах, що може створювати проблеми в управлінні колективом. Ефективність діяльності при цьому значною мірою залежить від уміння вирішувати проблеми під впливом:

- глобального конкурентного середовища та інтернаціоналізацією економік різних країн;
- зміни критеріїв визначення ступеня кваліфікації виконуваних завдань унаслідок поширення інформаційних технологій;
- політичних, соціально-економічних і психологічних факторів, що дестимують працівників і ускладнюють проблеми національного масштабу;
- низької репутації менеджерів різних рівнів, що супроводжується негативним ставленням і недовірою до керівника;
- переорієнтації життєвих цінностей працівників.

Варто відмітити, що перелік вимог до компетентності фахівця з менеджменту впродовж багатьох років залишається майже незмінним. Кожен управлінець повинен досконало знати галузеву специфіку, в якій він планує працювати, мати лідерські позиції, бути обізнаним у тонкощах планування діяльності підприємства, організації господарської діяльності, обліку, аналізу та контролю виробничо-господарських процесів на підприємстві [8, с. 498]. Значна увага приділяється менеджменту персоналу, оскільки кожен працівник є особистістю, може бути цінним для підприємства, а тому компетентний менеджер повинен бути спроможним злагодити роботу кожного працівника в єдиному колективі для виконання поставлених завдань та досягнення спільних цілей. У цьому контексті підготовка фахівців для формування компетентності менеджерів повинна включати не лише відповідні сучасні теоретичні матеріали, але і практичний досвід. У час поширення засекреченості особливостей діяльності та управління комерційними структурами, закладам вищої освіти досить складно забезпечити практичну підготовку фахівця з менеджменту і цю проблему вирішити досить складно. Аналіз літературних джерел дозволив сформулювати наступні елементи компетентності фахівця з менеджменту (рис. 1).

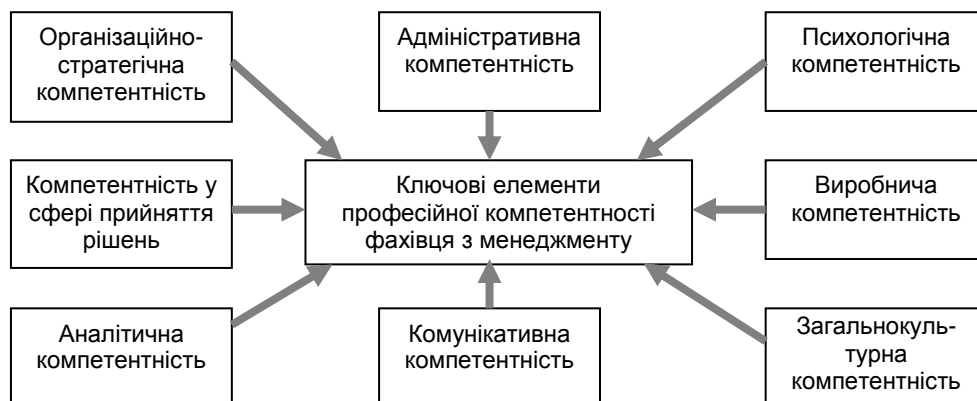


Рис. 1. Склад елементів професійної компетентності фахівця з менеджменту

1. Організаційно-стратегічна компетентність. У діяльності кожного підприємства існує обраний напрямок розвитку, сформований у вигляді стратегії, тактичних прийомів, сформованих цілей або зумовлений галузевою специфікою, прагненнями інвесторів отримати дохід та необхідністю виконання соціальної функції. В таких умовах менеджер повинен розробляти перспективні плани розвитку підприємства в єдиній системі. Відповідно до цього повинні розроблятися підходи до планування, організації, обліку, аналізу, контролю, мотивації праці на підприємстві задля досягнення головної мети.

2. Компетентність у сфері прийняття рішень. У діяльності підприємства постійно трапляються різні обставини, які супроводжуються чинниками ризику та невизначеності, що вимагає від кваліфікованого менеджера якісних управлінських рішень. Ця ситуація вимагає з-поміж безлічі різноманітних варіантів обирати максимально раціональні для підприємства, поєднання їх у певну сукупність, які забезпечать належне використання матеріально-технічних, трудових, фінансових, інформаційних, інтелектуальних та інших ресурсів для максимізації прибутку. До функцій менеджера входить розробка цілей підприємства, їх ресурсного забезпечення, а в обов'язки підлеглих входить виконання цих завдань.

3. Аналітична компетентність. Наявність знань, умінь та навичок самостійно систематично діагностувати проблеми бізнесу з використанням комплексу інструментів економічного аналізу, моделювання та прогнозування. Здатність вчасно, чітко і зрозуміло поставити необхідні завдання підлеглим для їх подальшого виконання. Кваліфікований менеджер повинен розробляти правила і механізми аналітичної складової в діяльності підприємства, а не чекати цього від підлеглих, які можуть розвивати її на свою користь, а не на користь власників бізнесу.

4. Адміністративна компетентність. Характеристика менеджера, яка передбачає ефективне виконання означених у процесі виробництва організаційних правил, координування потоків інформації, забезпечення виконання бюджетів із підтримкою обраного курсу фінансової політики. Фаховий менеджер завжди знає проблеми підприємства, прагне до оперативного їх вирішення із збереженням інтересів усіх учасників.

5. Комунікативна компетентність. Здатність до використання у роботі основ кооперації та групової роботи; врахування специфіки поведінки кожного учасника при розв'язанні конфліктів. Професійний керівник не повинен забувати про соціальну спрямованість своїх думок та справ при реалізації власних цілей у конкурентному середовищі.

6. Психологічна компетентність. Наявність характеристик всебічно розвиненої людини, здатної реалізовувати свої здібності у творчій праці, які формуються шляхом відповідної психологічної готовності до виконання обов'язків на посаді менеджера. Забезпечення цих характеристик менеджера можливе внаслідок вивчення психологічних наук.

7. Виробнича компетентність. Знання менеджером основ виробництва є необхідним під час управлінської діяльності. Особливо це стосується менеджерів низової ланки управління. Інколи вони змушені особисто виконувати певну частину трудової діяльності, однак, щоб не відбулося обмеження та підміна його функцій, менеджер повинен допомагати підлеглим у вирішенні проблем, навчати та консультувати співробітників, надавати кваліфікаційну оцінку способам та результатам діяльності співробітників.

8. Загальнокультурна компетентність. Наявність у менеджера ділових та особистісних якостей, характерних для національних умов ведення господарської діяльності, сформованими багатьма поколіннями і стосуються виробничої культури, культури спілкування, культури організації трудових колективів та корпоративної культури в цілому.

Очевидно, на даному етапі існування вищої освіти процес формування професійної компетентності фахівців з менеджменту, під час здобування ними відповідної спеціальності, є недосконалим. Головним чином це пов'язано із використанням застарілих підходів до підготовки спеціалістів, що розроблялись і вдосконалювались під ідеальну ринкову модель економіки, якої в чистому вигляді, тим більше в Україні, не існує. Отриманий диплом фахівця з менеджменту не дає достатніх теоретичних і практичних навичок, основи яких виникли у комерційному середовищі і науково ще не описані, досить часто через невідповідність вимогам

чинного законодавства. Але такі реалії існують і компетентність фахівця з менеджменту буде достатньою в тому випадку, коли він буде володіти не тільки теоретичними знаннями, а й існуючою практикою.

В цьому контексті формування компетентності фахівця з менеджменту повинно відбуватись у результаті проведення суттєвих змін в організації освітнього процесу, проведення його технологічного, технічного та методичного переоснащення у вищих навчальних закладах. Оновлена модель надання знань, умінь та навичок для формування професійної компетентності фахівців з менеджменту має бути результатом переосмислення досвіду їх підготовки, враховувати наступні аспекти її вдосконалення:

- обґрунтування методологічних засад формування професійної компетентності фахівця з менеджменту в процесі його навчання у відповідному вищому навчальному закладі;

- наукове теоретичне обґрунтування сучасних практичних процесів за різними напрямками управління приватними та державними підприємствами, державними установами, бюджетними та іншими організаціями для актуалізації навчальних планів та програм;

- пошук адекватних теоретичних засад щодо забезпечення педагогічною, психологічною, філософською, соціологічною, економіко-математичною, юридичною, маркетинговою інформацією, яка стосується формування професійних компетенцій у фахівця з менеджменту в процесі його навчання у закладах вищої освіти [1, с. 69];

- забезпечення якісного процесу формування професійної компетентності фахівця з менеджменту під час навчальної і позанавчальної роботи шляхом надання можливостей для апробації теоретичних знань у практиці діяльності підприємств, установ та організацій різних форм власності та галузевої приналежності;

- вивчення, систематизація, переосмислення та впровадження у навчальний процес передового досвіду у підготовці фахівців з менеджменту у закладах вищої освіти, що має враховувати індивідуальні особливості кожного претендента на керівні посади та можливості успішного виконання ним посадових обов'язків, зважаючи на існуючі особистісні виклики, вимоги та обмеження щодо компетентності ідеального менеджера;

- забезпечення інноваційного характеру навчання, що дозволяє нехтувати існуючими стереотипами у цьому процесі, допомагати зрозуміти місце, роль, завдання та функції професіонала з менеджменту в системі суспільних, виробничо-господарських і міжособистісних стосунків під час майбутньої професійної діяльності;

- проведення принципово нових педагогічних досліджень щодо теорії і практики формування професійної компетенції майбутніх фахівців з менеджменту, результатом яких повинні стати нові методи, методики, підходи, принципи, способи та інструменти навчання, вивчення, аналізу та опису особистісних та управлінських якостей фахівців з менеджменту [7, с. 276].

На основі реалізації зазначених напрямків удосконалення системи навчання фахівців з менеджменту у вищих навчальних закладах буде створено достатньо передумов до формування їх професійної компетентності. У випадку наявності змін у середовищі функціонування менеджера потрібно оперативно на них реагувати, чітко та адекватно оцінювати потенційний вплив і робити відповідні перетворення у освітньому процесі.

Висновки. Таким чином, у наявному ринковому середовищі до компетентності фахівців з менеджменту ставляться певні вимоги, які досить часто не знаходять своє відображення у науковій літературі. Система вищої освіти значним чином спирається на застарілі теоретичні розробки і не дає достатніх можливостей для підготовки якісної професійної компетентності фахівців з менеджменту, які отримуючи документ про вищу освіту нездатні вирішувати складні управлінські завдання. Ця ситуація зумовлює низьку довіру приватного, державного та суспільного сектора до випускників вищих навчальних закладів, вимагає у подальшому значних зусиль на підвищення їх кваліфікації. Очевидно, що таку ситуацію потрібно вирішувати на державному рівні шляхом розробки принципово нової парадигми навчання менеджерів, що у майбутньому дозволить сформувати відповідно до запитів від практичної сфери професійну компетентність фахівців з менеджменту після закінчення вищого навчального закладу.

Література

1. Бережна Г. В. Фактори професійного розвитку менеджерів у міжнародному бізнесі / Г. В. Бережна // Держава та регіони. – 2012. – № 2. – С. 67–72.
2. Євтушенко Г. І. Формування менеджера, як фахівця: проблеми та перспективи / Г. І. Євтушенко, В. І. Куценко // Науковий вісник НУДПС України. – 2012. – № 1. – С. 12–21.
3. Євтушенко Г. І. Шляхи формування професійної компетентності майбутнього менеджера / Г. І. Євтушенко, Л. О. Вітренко // Збірник наукових праць Національного університету державної податкової служби України. – 2013. – № 1. – С. 69–78.
4. Жигір В. І. Особливості професійної компетентності менеджерів освіти / В. І. Жигір // Молодь і ринок. – 2011. – № 5. – С. 64–69.
5. Омельченко Л. М. Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців енергетичного профілю у сучасних умовах / Л. М. Омельченко, О. М. Керницький // Вісник Кременчуцького державного університету імені Михайла Остроградського. – Кременчук : КДУ, 2010. – Вип. 3 (62), ч. 1. – С. 169–172.
6. Саух І. В. Моделі професійної компетентності менеджера туристичної індустрії як основа конкурентоспроможності галузі [Електронний ресурс] / І. В. Саух // Економіка. Управління. Інновації. – 2010. – № 2 (4). – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2010_2_38. – Назва з екрана.
7. Яцик М. Р. Теоретичні і практичні аспекти формування професійної компетентності майбутніх магістрів з менеджменту економічної безпеки / М. Р. Яцик // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія "Педагогічні науки: реалії та перспективи". – 2013. – Вип. 44. – С. 273–278.
8. Яценко О. М. Лідерські якості в структурі складових компетентностей менеджерів / О. М. Яценко // Молодий вчений. – 2016. – № 6 (33). – С. 496–501.

УДК 373.21

ЗНАННЯ ПРО ПРОДУКТИВНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Пісоцький О. П., Пісоцька Л. М.

У статті аналізується питання набуття фахових знань майбутніми вихователями ДНЗ про продуктивну діяльність дошкільників: працю дітей і художню діяльність. У контексті художньої діяльності аналізуються ліплення, малювання, аплікація, конструювання та театралізована діяльність, особливості їх організації і керівництва, підкреслюється їх значущість для становлення особистості дошкільника. Вказується на зв'язок праці дітей із видами художньої діяльності. Підкреслюються особливості трудової діяльності дітей, важливі моменти організації різних видів праці в ДНЗ.

Ключові слова: продуктивна діяльність, художня діяльність, особливості дитячої праці, трудова діяльність дошкільників, професійна компетентність.

В статье анализируется вопрос приобретения профессиональных знаний будущими воспитателями ДОУ о продуктивной деятельности дошкольников: художественную деятельность и труд детей. В контексте художественной деятельности анализируются лепка, рисование, аппликация, конструирование и театраллизованная деятельность, особенности их организации и руководства, подчеркивается их значимость для формирования личности дошкольника. Указывается на связь труда детей со всеми видами художественной деятельности. Подчеркиваются особенности трудовой деятельности детей, важные моменты организации различных видов труда в ДОУ.

Ключевые слова: продуктивная деятельность, детский труд, особенности детского труда, художественная деятельность, профессиональная компетентность.

The article deals with future preschool educators' knowledge acquirement about productive activity of under-fives: their artistic activity and labour. In the context of artistic activity modelling, drawing, applique, constructing and drama activity, features of their organization and guidance are analysed, their meaning for forming pre-schoolers' personality is underlined. Connection between child labour and all types of artistic activity is specified. Child labour features and important tips of different types of labour management in preschool educational establishments are underlined.

Key words: productive activity, child labour, features of child labour, artistic activity, professional competence.

Постановка проблеми. Продуктивна діяльність дошкільників одночасно є чинником розвитку особистості і засобом педагогічного впливу на неї. Знання вихователя про продуктивну діяльність, її особливості, види, керівництво нею вказують на здатність до професійної діяльності та конкурентоспроможність на ринку праці. Професійні знання здобуваються майбутнім фахівцем під час вишівського навчання і є основою його професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін "компетентність" у сучасному науковому вжитку є збірним, оскільки об'єднує, інтегрує в собі певні властивості фахівця, його досвід. Так, у педагогічній енциклопедії вказується, що поняття "компетентність" містить у собі, крім знань, умінь і навичок, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здатності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію [10, с. 237]. Н. Пихтіна підкреслює, що "поняття "професійна компетентність" вживається для позначення професійної підготовленості і здатності суб'єкта праці до виконання професійних завдань і обов'язків повсякденної діяльності" [11, с. 25]. Г. Беленькою було сформульовано поняття професійна компетентність вихователя, де вказу-

ється, що "це інтегроване поняття, яке охоплює світоглядні позиції особистості, глибoku обізнаність і практичні вміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно значущі якості, побудований на цьому фундаменті авторитет" [2, с. 37]. Як бачимо, професійно важливі знання є вагомим компонентом професійної компетентності. Вони визначають основний зміст педагогічної діяльності, надають можливість "використання педагогічних технологій, прояву гнучкості у підході до кожної дитини" зазначає О. Кононко [14, с. 9]. Оскільки сьогодні у дошкільній освіті реалізуються особистісно орієнтований та компетентнісний підходи, то особливої ваги набувають знання вихователем сутності та особливостей продуктивних видів діяльності, де чільне місце відводиться дитячим художній (зображувальній) та трудовій.

Метою статті є аналіз необхідних знань майбутніх фахівців дошкільної освіти про сутність і особливості організації продуктивної діяльності дітей.

Виклад основного матеріалу. Діяльність дітей дошкільного віку є основою формування у них різних видів компетенцій, зокрема художньо-продуктивної та предметно-практичної. Так, освітня лінія стандарту дошкільної освіти України "Дитина у світі культури": передбачає "формування почуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, формування елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок, самостійності, культури та безпеки праці", що є основою художньо-продуктивної компетенції; досягнення *предметно-практичної компетенції*, яка передбачає, що дитина дошкільного віку: використовує за призначенням знайомі предмети побуту та вжитку, матеріали, іграшки, атрибути; виявляє самостійність, елементарну практичну умілість, вправність; розробляє та пропонує одноліткам продуктивні та цікаві сюжети, вміло використовує в грі предметі-замінники, є здатною з допомогою дорослого та самостійно організувати спільну з однолітками діяльність, налагодити взаємини, уникнути та з найменшими втратами вийти з конфліктної ситуації; володіє елементарними художніми вміннями; виявляє наполегливість, регулює свою предметно-практичну діяльність, може виявити самовладання; створює предметно-пластичні образи, має уявлення про поліграфічний дизайн [1, с. 14]. Отже, ці види компетенцій є пов'язаними між собою, адже власне дитячі діяльності, де вони виникають, мають єдину основу.

О. Долинина, О. Низковська наголошують, що у роботі з дітьми потрібно сприяти виникненню у дошкільників прагнення пізнавати навколишній світ і себе у ньому, глибше ознайомлюватися з творами різних видів мистецтва; виховання бажання сприймати й творити прекрасне, самостійно займатися мистецькою діяльністю; формувати шанобливе та бережне ставлення до всього живого, неживої природи і предметів рукотворного світу, відповідальність та інші базові якості особистості. Як бачимо, у центрі уваги науковців має бути особистість дитини, її можливості й готовність до активного входження в соціум, до виконання будь-якої діяльності [5, с. 20].

У науковому обігу існує кілька термінів, що характеризують діяльність дитини в цей час: зображувальна діяльність, продуктивна діяльність, художня діяльність, естетична діяльність. Найбільш вживаним поняттям є "продуктивна діяльність", саме вона дозволяє дитині відобразити в образну форму свої переживання про навколишнє, виразити своє відношення до нього, тобто отримати результат (творчий продукт): малюнок, аплікація, виріб із пластиліну, виконання музичного твору тощо. Ця діяльність бере свої витoki із мистецтва, якому властива образна сутність, що полягає у створенні митцем художнього образу – специфічної форми відображення дійсності та форми вираження думок та почуттів художника; результату процесу художнього мислення – виду інтелектуальної діяльності, яка спрямована на створення або сприймання творів мистецтва, на основі процесів творчої уяви, пам'яті і сприймання. Художня діяльність дітей дошкільного віку є творчою діяльністю у якій дитина виявляє знання про навколишній світ і своє ставлення до нього через створення художніх образів. Найбільш поширеними видами художньої діяльності дошкільників є зображувальна, до якої відноситься малювання, ліплення (скульптура малих форм), аплікація, конструювання. Ще одним видом є театралізована діяльність, яка пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів і є специфічним видом дитячої активності, одним із найулюбленіших видів творчості дітей у старшому дошкільному віці [12, с. 50].

О. Долинна, О. Дронова, Л. Масол, І. Ликова, Г. Сухорукова та ін. акцентують увагу на виховання дітей у найбільш значущих для них художніх видах діяльності (образотворчій, музичній, хореографічній, театралізованій), основою яких є різні види мистецтва. Підхід, який вони відстоюють, ґрунтується на синтезі мистецтв і принципах інтегрованого підходу. Взаємодія різних видів мистецтв зумовлена єдиними законами художнього мислення і передбачає, що будь-який твір мистецтва, емоційно впливаючи на дитину, викликає у неї різні музичні, художні, літературно-поетичні, хореографічні асоціації. Тобто це взаємна зумовленість об'єктів один одним [8, с. 140].

Комплекс мистецтв, наголошує Ю. Пухначов, має впливати цілісно, системно, формуючи нове, більш високого рівня сприйняття, даючи нові результати продуктивної діяльності; такий комплекс має вдосконалювати навички художньо-образного мислення, уяви, емоційної чутливості. При використанні комплексу мистецтв процес сприйняття передбачає два етапи: сприйняття провідного виду мистецтва та сприйняття "малого комплексу мистецтв", а також поєднання двох його видів – провідного мистецтва та супроводжуючого, в якості яких на різних етапах можуть бути музика, мистецтво слова, малюнок [15, с. 127].

Поліхудожня діяльність визначається принципами інтегрованого підходу в основі принципи поліхудожнього розвитку, образні зв'язки мистецтв на рівні творчого процесу, нерівномірності розвитку різних видів мистецтва, зв'язку художніх традицій із регіональною і світовою художньою культурою, інтегрованого підходу до естетичного розвитку. Так, перший принцип ґрунтується на понятті поліхудожнього розвитку. Оскільки усі види мистецтва (зображувальне мистецтво, музика, мистецтво слова, хореографія, театр, кіно) розуміються як явища життя, то дошкільник може успішно проявити свій естетичний потенціал у кожному з видів художньої діяльності й творчості. Другий принцип поліхудожнього підходу підкреслює важливість урахування внутрішніх, образних, духовних зв'язків мистецтв на рівні творчого процесу. Наступний принцип передбачає врахування географічних, історичних та культурогенних чинників, які впливають на осмислення творів мистецтва в єдиному культурному руслі, що дозволяє врахувати нерівномірності розвитку різних видів мистецтва. Четвертий принцип доповнює попередній, оскільки передбачає у своєму змісті орієнтацію на регіональні, національно-історичні художні традиції, які знаходяться у взаємозв'язку із місцевістю, матеріальними об'єктами, духовною спрямованістю народу, регіональною і світовою художніх культур. Останнім принципом інтегрованого підходу до здійснення естетичного розвитку та естетичного виховання дошкільників є зв'язок мистецтва з науками в єдиному полі творчих проявів людства там, де вони живляться досягненнями один одного, нерідко поєднуючись в одній особі [6, с. 5–6].

Діти дошкільного віку на заняттях з образотворчого мистецтва часто самостійно інтегрують види образотворчої діяльності, що яскраво проявляється у експериментуванні художніми матеріалами та інструментами, а також у процесі опанування способами створення образу та засобами художньої виразності. А тому в інтегрованому творчому процесі дошкільники створюють емоційно-виразні образи, без допомоги дорослого обираючи вид діяльності, матеріали, устаткування та способи прояву творчості [7, с. 2].

Дуже тісний зв'язок спостерігається між художньою й трудовою дитячими діяльностями. У дошкільній педагогіці відмічається, що праця дітей дошкільного віку, порівняно з трудовою діяльністю дорослих, має певні особливості [13, с. 273]: умовність (це результат, який має не лише матеріальне втілення, а й емоційне); поступове формування у дітей здатності мотивувати власну трудову діяльність; стихійний розвиток компонентів трудової діяльності дошкільників; виховна значущість як найвища цінність дитячої праці; тісний зв'язок праці малюка з грою (і гра, і праця приносять дитині задоволення, є засобами її самореалізації). Щоб праця стала засобом виховання, вона має бути: змістовною; нести в собі особистісну і суспільно корисну значущість; чітко організованою. Тому основною вимогою щодо організації трудової діяльності дітей є використання всіх прийнятних видів праці дітей у ДНЗ й при цьому важливо врахувати наступні моменти: вказати мету праці (що може зробити і дитина); визначити завдання, які вирішуються дорослим (навчання діям, закріплення у дітей алгоритму послідовних дій, вправ, виховання

позитивних взаємовідносин, інтересу до праці, вміння працювати самостійно та ін.); обрати найбільш доцільний за складністю вид трудової діяльності дітей (самообслуговування, праця в природі, господарсько-побутова праця, ручна (художня) праця); визначити основні методичні прийоми, які допоможуть вирішити освітні завдання (приклад дорослого, дитини; показ дій; позитивне оцінювання; місце педагога в процесі трудової діяльності тощо); вказати обладнання, яке знадобиться дитині в процесі роботи; спланувати види індивідуальної роботи з трудової діяльності, вказати, з ким із дітей він буде конкретно її проводити.

В. О. Павленчик [9, с. 21] визначила обсяг і зміст знань дошкільників про працю, які є цілісною і свідомою інформацією дитини про власну трудову діяльність і про працю дорослих. Основу знань складає розуміння сутності праці та її структури: мета, мотив, трудові дії, результат. Ці компоненти виявляються у всіх видах дитячої праці: самообслуговуванні, господарсько-побутовій, художній праці і праці в природі. У систематизованому вигляді ці знання мають виявлятися у культурі праці – системній якості, що включає в себе знання про мету, планування, мотиви (особистісні та суспільні), процес праці, трудові дії, правила (безпеки, гігієни, робочого місця), результат і критерії його оцінки. Важливим її елементом є відомості про моральні якості (відповідальність, ініціативність, організованість, бережливість, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість) людини, позитивне ставлення до людей праці і культуру спілкування. Сполучною ланкою між знаннями про трудову діяльність і відомостями про працю дорослих є стосунки колективного характеру, які включають у себе способи спільної праці, правила взаємостосунків, моральні норми, конкретні зразки прояву дорослими взаємовиручки, співробітництва і взаємодопомоги у трудовій діяльності.

Організація дитячої праці має відповідати принципам, які були сформульовані В. Сухомлинським: єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; розкриття, виявлення та розвиток індивідуальності в праці; висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість; раннє залучення до продуктивної праці; різноманітність видів праці; постійність, безперервність праці; наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці; творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук; наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок; загальний продуктивний характер праці; відповідність трудової діяльності дитячим можливостям; зв'язок праці із сучасним життям.

Організація ручної праці передбачає, насамперед, забезпечення дітей матеріалами для праці та у навчанні працювати з ними. Також важливим є обладнання місця роботи дошкільників: наявність куточка ручної праці; його оснащення та обладнання; види роботи у ньому; вміння дітей працювати з папером, картоном, тканиною, з додатковим і природним матеріалом. Крім того, необхідно знаходити роботам практичне використання, зокрема їх можна використовувати як подарунки малюкам, дорослим, одноліткам, для гри. Організовується робота по підгрупах. В кінці занять дитячі роботи обов'язково аналізуються вихователем, який заохочує дітей до самостійного аналізу, до висловлювань про роботу товаришів, до порад одне одному. Способами заохочення старших дошкільників до художньої праці з боку вихователів можуть бути: привітне ласкаве слово, міміка, мовчазний потиск дитячої руки.

Вагоме значення має процес ознайомлення дітей з працею дорослих, який спрямовується: на формування у дошкільників уявлень про соціальну дійсність і суспільні явища; на збагачення дітей системними знаннями про працю і соціальну дійсність, які дозволяють у доступній формі підкреслити сутність і спрямованість праці дорослих і власних трудових зусиль дитини, що зміцнює її суб'єктивну позицію, зближує її з вихователями, підвищує самооцінку; на оволодіння в єдності із знаннями трудовими вміннями, які співвідносяться із змістом і структурою трудового процесу (знання мети праці, її мотивів, планування послідовності трудових дій, самоконтроль, досягнення й оцінка проміжних і кінцевих результатів); на підвищення самостійності дітей у праці, що дозволяє їм вирішувати більш складні завдання; на позитивний емоційний стан дитини, переживання успіхів, відкриття нових способів досягнення мети, виправлення помилок, зближення з дорослими; привабливість праці [4, с. 215].

Також під час організації видів праці потрібно враховувати чинники зниження інтересу дітей до праці: одноманітність трудової діяльності; недостатня мотивація

праці; "тиск" дорослого на дитину; недотримання принципу систематичності, поетапності; прагнення дорослих у разі виникнення у дітей хоча б незначних труднощів самим виконати доручену справу; намагання дорослих переробити виконану дітьми роботу; неврахування можливостей вихованців; захвалювання одних і недооцінювання старань та успіхів інших; нерівномірне залучення дітей до різних видів праці [3, с. 10].

Висновки. Основа професійної компетентності майбутнього вихователя – фахові знання про сутність, особливості, види та керівництво продуктивною діяльністю дошкільників: художньою, до якої відноситься зображувальна і театралізована, і праця дітей (самообслуговування, господарсько-побутова, праця в природі та художня). Опанування дітьми під керівництвом педагога цими видами діяльності сприяє формуванню у дошкільнят художньо-продуктивної і предметно-практичної компетенцій. У процесі навчання у вищі майбутнім вихователям необхідно спрямовувати свою увагу на формування системи знань щодо методики організації та керівництва продуктивними видами дитячої діяльності. Перспективами подальшого наукового пошуку стане аналіз сучасних методик керівництва художньою та трудовою діяльністю дітей, що дозволить встановити між ними взаємозв'язок.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
3. Ведмеденко Д. Від інтересу до працьовитості / Д. Ведмеденко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 4. – С. 12–14.
4. Дитина: програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богінч та ін. – 3-тє вид., доповн. і переробл. – К. : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
5. Долинна О. Праця як засіб формування предметно-практичної компетенції дітей / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 22–27.
6. Ликова І. О. Програма художнього виховання, навчання й розвитку дітей 2–6 років "Кольорові долоньки" / І. О. Ликова. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 128 с.
7. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 2–5.
8. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / за заг. ред. Г. В. Сухорукової. – К. : Видавничий дім "Слово", 2010. – 376 с.
9. Павленчик В. А. Формирование положительных взаимоотношений детей 6-го года жизни в совместной трудовой деятельности : автореф. дисс. на получение уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теория и история педагогики" / Павленчик В. А. – К., 1982. – 25 с.
10. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
11. Пихтіна Н. П. Педагогічна творчість : навч. посіб. / Н. П. Пихтіна. – 3-тє вид., доповн. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 215 с.
12. Пісоцький О. П. Основи образотворчого мистецтва та образотворча діяльність у дошкільному віці : навч. посіб. для студ. / О. П. Пісоцький, Л. М. Пісоцька. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – 138 с.
13. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підруч. / Т. І. Поніманська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2013. – 464 с. – (Серія "Альма-матер").
14. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [нова редакція] : у 2 ч. – К. : ТОВ "МЦФЕР-Україна", 2014.
15. Ч. II : Від трьох до шести [семи] років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін. ; наук. кер. О. Л. Кононко. – 2014. – 452 с.
15. Пухначев Ю. В. Четыре измерения искусства / Ю. В. Пухначев // Число и мысль. – М. : Знание, 1981. – Вып. 4. – 176 с.

УДК 378.016:78

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Скорик Т. В.

У статті розглядається сутність комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегративної якості, яка дозволяє здійснювати професійно-педагогічну діяльність більш ефективно; визначаються необхідні комунікативні здібності вчителя, складові комунікативної компетентності та етапи розвитку комунікативної компетентності в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійно-педагогічна діяльність, комунікативна компетентність, майбутній учитель музичного мистецтва, комунікативні здібності та якості, музичне сприймання.

В статье рассматривается коммуникативная компетентность будущего учителя музыкального искусства как интегративное качество, которое позволяет осуществлять профессиональную деятельность более эффективно; определяются необходимые качества учителя, компоненты коммуникативной компетентности и этапы развития коммуникативной компетентности в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность, коммуникативная компетентность, будущий учитель музыкального искусства, коммуникативные способности и качества, музыкальное восприятие.

The article reveals the essence of the communicative competence of the future music teacher as an integrative quality which allows to perform professional and educational activities more effectively; teachers' main communication skills are determined, components of communicative competence and development stages of communicative competence in higher education institute.

Communicative competence is a necessary component of music teacher's professional and pedagogical competence and the basis to humanize the learning process. The issue of communication is a barrier to effective pedagogical influence of a teacher on students.

Purpose of the article is to analyze the content of communicative competence of the music teacher and to identify the main stages of its formation in higher education institute.

We consider the music teacher's communicative competence an integrative quality of personality that mediates professional and educational activities, aiming at establishing, maintaining and developing purposeful pedagogical interaction with all participants of the educational process and ensures effective use of music art in the interaction.

Music teachers use music in their activities as a means of educational influence. The process of music perception is a favorable communicative environment, as a unified emotional link between a teacher and students is formed. Music teacher's communicative competence will allow disclosing child's identity and his or her ability to create the conditions for child's self-revelation in educational and artistic environment.

Formation program of future music teachers' communicative competence consists of several stages: the development of inner self-regulation and reflection ability; development of emotional and cognitive communication; development of speech technology; development abilities to establish contacts and dialogue communication skills and reflective listening, gain the initiative in communication, management of communication.

Key words: professional and educational activities, communicative competence, future music teacher, communication skills and abilities, musical perception.

Комунікативна компетентність майбутнього вчителя – необхідна складова професійно-педагогічної компетентності вчителя музичного мистецтва, що забезпечить реалізацію професійної діяльності на високому рівні. Це також основа гуманізації процесу навчання, коли здійснення взаємодії на рівні вчитель-учні-батьки відбувається на основі рефлексії, взаєморозуміння та рівності позицій. Разом з тим, проблема комунікації є перешкодою для здійснення ефективного педагогічного впливу вчителя у навчально-виховній роботі та унеможливорює здійснення педагогічної діяльності в цілому.

Аналіз останніх досліджень. Останніми роками проблему комунікативної компетентності майбутніх учителів активно досліджують у психолого-педагогічній літературі. Так, Є. Проповорова аналізує формування комунікативної компетентності у процесі вокальної підготовки; І. Когут визначила модифіковане поняття професійно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя як інтегративного особистісного утворення; В. Ткаченко аналізує комунікативну компетентність в аспекті складової професійної готовності вчителів музичного мистецтва. Проте існує низка не вирішених проблем у площині розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів, зокрема: між уявленнями про достатній рівень сформованості комунікативної компетентності та реальними можливостями їх використання; нездатністю учителями-початківцями повною мірою використовувати комунікативний ресурс у вирішенні педагогічних проблем; невмінням обирати педагогічно доцільні комунікативні засоби впливу на учнів у процесі осягнення змісту музичного мистецтва тощо. Ці питання може вирішити відповідна програма формування у студентів комунікативної компетентності в процесі професійно спрямованої підготовки.

Мета статті – проаналізувати зміст комунікативної компетентності вчителя музичного мистецтва та визначити основні етапи її формування в умовах вищого навчального закладу.

У науковій літературі існують різні підходи до трактування сутності комунікативної компетентності, які детально аналізує І. Когут у дисертаційному дослідженні [2].

Фахівці школи педагогічної майстерності визначають комунікативність як інтегральну характеристику здатності педагога здійснювати професійне спілкування [3, с. 129]. В. Кан-Калик наголошує, що комунікативність містить три основні компоненти: комунікабельність, відчуття соціальної спорідненості, альтруїзм [1, с. 47]. Комунікабельність набуває значущості за умови відчуття педагогом соціальної спорідненості з оточенням, коли він об'єднується зі співрозмовником, не протиставляючи йому свій досвід, почуття, а встановлює суб'єкт-суб'єктні стосунки у взаємодії. Альтруїзм же полягає в домінанті на інтересах співрозмовника, що є ознакою професійної діалогічної взаємодії [3, с. 130–131].

Щодо комунікативної компетентності вчителя музики, то Є. Проворова розглядає її як сукупність комунікативних знань, умінь, здібностей, досвіду та мотивації, що забезпечують сприймання, розуміння, засвоєння, використання, передачу педагогічної інформації, а також уможливають ефективне управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів [4, с. 7].

Ми підтримуємо означені вище позиції, і розглядаємо комунікативну компетентність вчителя музичного мистецтва як інтегративну якість особистості, яка опосередковує професійно-педагогічну діяльність, спрямовує на налагодження, підтримку та розвиток педагогічно доцільної взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу та забезпечує ефективне використання засобів музичного мистецтва у цій взаємодії.

У структурі комунікативної компетентності виділяють наступні компоненти [5, с. 27]:

- пізнавальний: пізнання партнерів по спілкуванню, знання психологічних особливостей спілкування;
- емоційний: позитивне самоставлення і налаштування на спілкування;
- поведінковий: система комунікативних умінь, здібностей та якостей особистості.

Як професійно значущі комунікативні якості вчителя можна виділити такі: товариськість та бажання спілкуватися з дітьми; стриманість та толерантність; доброзичливість та оптимізм; довіра та відкритість; педагогічний такт; емпатія та рефлексія; впевненість у собі та здатність активно впливати на інших.

Важливою умовою комунікативної компетентності є розвинуті навички професійного мовлення: техніка та культура мовлення учителя. Мовленнєві здібності є компонентом комунікативних здібностей учителя і включають вербальну пам'ять, правильний відбір мовленнєвих засобів, логічність побудови й викладу висловлювання, уміння орієнтувати мовлення на співрозмовника, високий рівень мовленнєвої антиципації (Б. Ільюк). Окрім цього, важливості набувають емоційність мовлення, вдало обраний темп, лексичне багатство та доцільність обраних невербальних засобів спілкування, які підтримують і підсилюють комунікативний вплив на співрозмовника.

Без виразного, емоційно насиченого слова вчителя про музику не можна створити відповідні умови для розвитку пізнавального інтересу до музики. Слово вчителя створює установку на сприймання музики, пробуджує інтерес до слухання, нашоухує на роздуми про неї. Проте не тільки вербальні засоби впливають на свідомість та мислення дітей, невербальне спілкування – також дієвий фактор взаємодії з учнями. Дотик, жест, міміка – засоби, що встановлюють комфортну атмосферу проведення уроків та створюють особливе поле психологічної взаємодії між вчителем та учнями. При цьому музичний твір виступає засобом комунікативної взаємодії, в якому мова музики є джерелом інформації. Сприймання музичних творів та осягнення змісту відбувається через співпереживання та співтворчість. Співпереживання – це переживання тих емоцій та почуттів, які композитор заклав у музичний твір. Співтворчість – створення художнього образу музичного твору, який має особистісний зміст для кожного слухача і може бути відмінним від авторського задуму. Процес сприймання музики – це сприятливе комунікативне середовище, оскільки створюється єдине емоційне поле між учителем та учнями, поєднуючи їх єдиною емоцією співпереживання його змісту. Коли вчитель заохочує учнів до словесної інтерпретації змісту музичного твору, тим самим він має можливість для більш глибокого пізнання і особистості дитини, оскільки у процесі інтерпретації розкриваються особистісні емоційно-пізнавальні якості кожного. Тому, сформована комунікативна компетентність у вчителя музичного мистецтва дозволить розкрити особистість дитини та її здібності, сприятиме створенню умов для самовираження та саморозкриття дитини в мистецькій діяльності.

У процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є всі передумови для ефективного формування комунікативної компетентності:

- навчально-мистецьке середовище, яке сприяє розвитку емпатійності та музичної рефлексії особистості;
- виконавська діяльність, яка розвиває навички публічного виступу та самопрезентації особистості;
- вокальна підготовка, яка розвиває найважливіші елементи техніки мовлення – дикцію, дихання, темп, тембр, ритмічність та інтонаційну виразність мовлення тощо.

Програма формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва складається із кількох етапів:

1 етап. Розвиток внутрішньої саморегуляції та здібностей до рефлексії. Він спрямований на усвідомлення власної поведінки в спілкуванні. Цьому сприяє спостереження за власними комунікативними діями, за формами самовираження інших людей, виконання вправ на релаксацію, аутотренінгові вправи настроювання на публічні виступи тощо.

2 етап. Розвиток емоційно-когнітивної сфери спілкування. Оволодіння вмінням відчувати інтелектуальні та емоційно-вольові стани партнерів педагогічної взаємодії. Для цього використовують метод спостереження за студентами та дітьми у процесі слухання музики, самоспостереження; методи аналізу та інтерпретації змісту музичних творів, художньої літератури, живопису тощо.

3 етап. Розвиток техніки мовлення, який спрямований на формування навичок вербального та невербального мовлення, уміння використовувати власний психофізичний апарат з метою педагогічного впливу на інших, обирати доцільні засоби мовлення, удосконалювати техніку мовлення.

4 етап. Розвиток здібностей до встановлення контактів, розвиток умінь діалогічного спілкування та рефлексивного слухання, здатності завоювання ініціативи у спілкуванні, управління спілкуванням. Шляхами досягнення є моделювання

спілкування, виконання спеціальних ігрових та тренінгових вправ, розробка стратегії та тактики комунікативної взаємодії.

Висновок. Комунікативна взаємодія вчителя музичного мистецтва досягається засобами музики у процесі діалогічної взаємодії вчитель-музичний твір-учні. Музичне мистецтво створює унікальні можливості для проникнення у світ переживань кожного учня і тим самим більш глибокого пізнання та розуміння особистості дитини. В цілому це сприятливе середовище для розвитку суб'єктності дитини, його індивідуальності та латентного впливу вчителя на формування і розвиток самосвідомості учня.

Перспективним є подальший пошук шляхів використання засобів музичного мистецтва у подоланні перешкод у спілкуванні, налагодженні взаєморозуміння та вихованні толерантності у сприйнятті партнерів по спілкуванню.

Література

1. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М., 1987.
2. Когут І. В. Формування професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти [Електронний ресурс] / Когут І. В. – Полтава, 2015. – Режим доступу:
<http://pnp.u.edu.ua/ua/text/disert/avtoref-kogut.pdf>. – Назва з екрана.
3. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
4. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика музичного навчання" / Проворова Є. М. – К., 2008. – 19 с.
5. Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів : тренінг-курс для викл. ун-ту / Л. О. Савенкова, Г. М. Романова, М. В. Артюшина та ін. ; за заг. ред. Л. О. Савенкової, Г. М. Романової. – К. : КНЕУ, 2011. – 390 с.

УДК 378.147:78

ХУДОЖНЬО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК ЧИННИК ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Хань Юйцень

У статті піднімається проблема художньо-освітнього простору як ключового елементу фахової підготовки майбутнього учителя музики і чинника його художньо-творчої самоорганізації; на основі сучасних наукових досліджень обґрунтовується домінуюча роль художньо-освітнього простору у переосмисленні традиційних підходів до практики мистецької освіти; розкриваються сутнісні взаємозв'язки та взаємовпливи художньо-освітнього простору та особистості.

Ключові слова: художньо-освітній простір, художньо-творча самоорганізація, майбутній учитель музичного мистецтва.

В статье поднимается проблема художественно-образовательного пространства как ключевого элемента профессиональной подготовки будущего учителя музыки и фактора его художественно-творческой самоорганизации; на основе современных научных исследований обосновывается доминантная роль художественно-образовательного пространства в переосмыслении традиционных подходов к практике художественного образования; раскрываются существенные взаимосвязи и взаимовлияния художественно-образовательного пространства и личности.

Ключевые слова: художественно-образовательное пространство, художественно-творческая самоорганизация, будущий учитель музыкального искусства.

The article deals with the issue of artistic and educational space as a key element of vocational training of a prospective music teacher and a factor of his / her artistic and creative self-organization. Based on current researches, the dominant role of artistic and educational space in reevaluating traditional approaches to the practice of art education is justified. Essential relations and mutual interaction of artistic-educational space and an individual are revealed.

In recent time of education development, art, in particular, the interest has been aroused among researchers and teachers in the influence of the environment (educational, cultural, artistic-educational etc.) on the process of a specialist's formation.

Artistic and educational space is defined as a system, which is aimed at holistic development of the creative individual, his / her intellectual, communicative and emotional areas, with a prepotent role of artistic and creative self-organization of the prospective music teacher as the driving force of the system.

Artistic and creative self-organization is closely linked to the processes of professional self-development, personal fulfillment, personal expression, self-cognition, self-improvement, and self-education. Reevaluation of traditional approaches to art education through the use of synergistic approach as a methodological basis for artistic and educational space organization enables the definition of a concept of an intrinsic influence of the last on professional identity formation of the prospective music teacher and his / her skills for artistic and creative self-organization.

Key words: artistic and educational space, artistic and creative self-organization, prospective music teacher.

Постановка проблеми. Сучасний стан вищої мистецької освіти потребує науково-практичного вирішення низки питань, пов'язаних зі змінами, що відбуваються в контексті світових глобалізаційних процесів. Особливо важливим виявляється дослідження впливу на самоорганізаційну активність майбутніх фахівців можливостей художньо-освітнього простору, пошук шляхів якомога повного використання його потенціалу у справі формування й розвитку особистості студента.

Актуалізація ціннісних основ художньо-творчої самоорганізації особистості майбутнього педагога-музиканта значною мірою обумовлена соціальним контекстом

розвитку індивіда та його залученістю в процеси конструювання власного художньо-освітнього простору. Досліджуючи проблеми художньо-творчої самоорганізації, ми утвердилися в думці про те, що розвиток професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить від сформованості його умінь самоорганізовувати власну художньо-творчу діяльність і удосконалювати набуті уміння упродовж усього життя.

У цьому контексті варто навести коментар з рапорту Міжнародної комісії освіти XXI століття для ЮНЕСКО, у якому наголошується, що для того, щоб повністю виконати свою місію, освіта повинна організовуватися за чотирма аспектами навчання, які будуть визначальними шляхами для кожного протягом усього життя, а саме: навчатися, щоб пізнавати і знати, тобто щоб здобути знаряддя розуміння, поєднуючи досить широку загальну культуру з можливістю поглибленої роботи в обмеженому числі дисциплін; навчатися, щоб діяти, аби мати вплив на своє навколишнє середовище, щоб придбати не тільки професійну кваліфікацію, а й у більш широкому сенсі компетентність, яка дає можливість впоратися з різними численними ситуаціями, працювати в рамках різних соціальних або виробничих умов, урахувавши силу існуючого місцевого або національного контексту; навчатися, аби жити спільно, виховуючи розуміння іншого і відчуття взаємозалежності, здійснювати спільні проекти і бути готовим до врегулювання конфліктів в умовах поваги цінностей плюралізму, взаєморозуміння і миру; врешті, навчатися, аби жити, бути (теза, яка споріднена з трьома попередніми), жити з тим, щоб сприяти розквіту власної особистості і бути в змозі діяти, виявляючи незалежність, самостійність суджень і особисту відповідальність [7].

Отже, для реалізації даних положень вважаємо за необхідне в галузі мистецької освіти враховувати потенційні можливості кожного індивідуума, а також створювати умови для його гармонійного особистого і професійного розвитку.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблеми самоорганізації у науково-педагогічній літературі відведене чільне місце, оскільки автори досліджень вважають її формою прояву активності особистості в межах спеціально організованої діяльності (О. Барвенко, Т. Гура, Н. Дмитренко, Н. Дуднік, М. Дьяченко, Н. Кабусь, Л. Кандибович, С. Кульневич, В. Моросанова, Н. Попова, А. Яворський та ін.). Професійній самоорганізації вчителя музичного мистецтва присвячені дослідження українських (К. Завалко, А. Зайцева, А. Маричева, Н. Млиницька, Т. Пляченко, Н. Салан, Н. Сегеда та ін.) і російських авторів (В. Арюткін, Л. Лобова та ін.). У галузі мистецької педагогіки питання організації творчого, мистецького середовища навчання як фактора формування творчої особистості знайшли відображення в наукових розвідках Л. Арчажнікової, Л. Коваль, А. Козир, О. Комаровської, Г. Кондратенко, Ю. Мироської, Г. Падалки, А. Растрігіної, О. Ребрової, О. Ростовського, О. Рудницької, Л. Троєльнікової, О. Щолокової та ін.

Мета даної статті. Висвітлити та проаналізувати основні проблеми створення художньо-освітнього простору у вищих закладах мистецької освіти та його вплив на формування художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку освіти, і зокрема, мистецької, спостерігається посилення інтересу вчених і педагогів-практиків до можливостей впливу простору, середовища (освітнього, культурно-освітнього, художньо-освітнього тощо), на процес формування особистості фахівця.

Варто зазначити, що між поняттями середовища та простору існує значна спорідненість, оскільки обидва позначають оточення суб'єкта, при цьому середовище означає занурення в певний інформаційний потік (А. Моль) задля зміни та вдосконалення людської сутності, тому передбачає обов'язкове залучення суб'єкта-людини, тоді як простір передбачає не тимчасове, хоч і тривале в часі, занурення, а постійну присутність, при цьому необов'язкову людську співучасть, реалізує свої функції в доленосні складні моменти [8, с. 32].

Наслідуючи міркування науковців щодо середовища як "особливої твірної частини простору і синергичний ефект поєднання різних видів середовищ у єдиний простір" [8, с. 32], ми позиціонуємо дослідження поняття художньо-освітнього простору на підґрунті синергетичної парадигми з точки зору її впливу на розвиток художнього середовища у площині освітнього простору.

На думку Т. Козловської та Г. Єпачинцевої, у сферу синергетичної парадигми входять процеси становлення нових властивостей і якостей явищ систем самоорганізації. Синергетика обґрунтовує положення про те, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку, необхідно тільки сприяти їх власним тенденціям розвитку [4, с. 3201–3202]. Таким чином, синергетична концепція орієнтує дослідника на аналіз феноменів становлення, розвитку та самоорганізації явищ реальності, що пізнаються і, за словами О. Власова, найважливішим завданням науки стає теоретична реконструкція досліджуваного явища в максимально широкому контексті його зв'язків і опосередкувань з метою відтворення в мові науки його цілісного і системного образу [3].

З позицій синергетики можна по-новому розкрити зміст художньо-освітнього простору, оскільки вона орієнтує на багатовимірність, багатокомпонентність і поліфонічність (альтернативність і варіативність) процесів художньо-творчого пізнання, виявлення в них нерозкритих або недостатньо розкритих станів, визнання важливої ролі випадковості в їхньому розвитку.

У зміст поняття "художнє середовище" ми, перш за все, закладаємо феномен художньо-творчого процесу, умовою якого є свобода як "вічно жива спонтанність" духовного центру в людині. Художньо-творчий процес у площині мистецької освіти спрямовується на особистість як індивідуальний, унікальний суб'єкт творчої діяльності і реалізацію її призначення, "можливість стати індивідуальним, унікальним самозосередженням духовності, спираючись на зразки для наслідування" [2, с. 274].

Оскільки синергетична система – це система, що самоорганізується, то це означає, що художньо-творчий процес повинен підпорядковуватися загальним законам самоорганізації законів. Урахування цієї особливості дозволяє підійти до аналізу художньо-творчого процесу й управління ним з позиції синергетики й узгоджувати дії всіх компонентів освітньої структури, що уможливорює регуляцію таких складних процесів, як самоорганізація, самооцінка, самоврядування, а також направити еволюцію художньо-творчої системи до її динамічної рівноваги.

Художньо-творчий процес можна представити як цілісну систему, що включає в себе цілий ряд підсистем: викладача, студента, мистецьке та освітнє середовище, студентський і викладацький колективи тощо. Всі підсистеми взаємопов'язані і знаходяться в стані динамічної рівноваги. Зв'язки, що виникають між ними, носять найрізноманітніший характер залежно від функції підсистеми і цільових задач, поставлених перед ними. Найбільш глибокий взаємозв'язок – це передача художньо-творчої інформації, коли кожна з підсистем несе свою інформацію іншим підсистемам, отримуючи від них інформацію нового якісного змісту.

Художньо-творчий процес, як типова синергетична система, повинен ґрунтуватися на певних закономірностях, а саме: динаміці художньо-творчого процесу; розвитку особистості в художньо-творчому процесі; управлінні художньо-творчим процесом; стимулюванні художньо-творчого процесу; єдності сприйняття, мислення та практики художньо-творчого процесу; єдності ефективності діяльності підсистеми "викладач" і підсистеми "студент".

Таким чином, можна узагальнити, що художньо-творчий процес виступає як складна, високоорганізована система зі своїми закономірностями, а знання і розуміння цих закономірностей дозволяє зробити більш глибокий аналіз різних елементів даного процесу.

У контексті нашого дослідження визначальною є категорія художності, яку ми розглядаємо як складне поєднання творчих і професійних якостей, які визначають кінцевий результат діяльності фахівця в галузі мистецької освіти. Отже, основна мета організації художньо-творчого процесу в мистецькому освітньому просторі передбачає формування розумної, рефлексивної, художньо-освіченої культурної особистості вчителя музичного мистецтва, здатного до самопізнання, самоствердження, самовдосконалення самоорганізації, координації дій художньо-естетичного змісту.

У загальнонауковому сенсі освітнє середовище слід розглядати як певний елемент буття, доступний для сприйняття, в якому суб'єкти в ході життєдіяльності мають можливість задовольняти потреби в освіті, розширювати методи пізнання світу, розвивати особисті якості [1, с. 67–72].

Зміст ефекту поєднання художнього й освітнього середовищ полягає в їх розвитку разом із масштабом простору [11].

Оскільки термін "художньо-освітній простір" поєднує в собі вельми складні мега поняття – мистецтво і освіту його потрібно розглядати, по-перше, у контексті його духовного змісту, який представлено рівнем культурного розвитку особистості, її духовними потребами та інтересами, загальнолюдськими, національними та професійними цінностями. По-друге, слід враховувати суспільні умови. При цьому підході цілком можливо розцінювати якість художньо-освітнього простору через його можливості, найголовнішою з яких вважається можливість освіти.

У сучасних наукових дослідженнях спостерігається значний інтерес до теми педагогічного потенціалу художнього середовища. Автори (Г. Кондратенко, Ю. Миrowsька, Л. Троєльнікова та ін.) розкривають такі його аспекти і можливості, як: здатність до об'єднання; розвиток прагнення до самовдосконалення; можливості педагогіки мистецтва в застосуванні комплексної взаємодії всіх її складових, спрямованих на досягнення гармонізації особистості.

Так, Г. Кондратенко, розглядаючи специфіку формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в освітньому середовищі університету, пише, що освітнє мистецьке середовище спонукає до творчого самовираження, створює можливості творчої співпраці між педагогами і студентами, представниками різних видів мистецтва. Воно формує відповідні уміння, які дозволяють передавати власні знання, цінності, емоції та розуміти інших суб'єктів творчого середовища [5, с. 588].

Ю. Миrowsька творче художньо-освітнє середовище визначає як педагогічно організоване середовище, що характеризується системністю взаємозв'язків його об'єктів, цілісністю, естетичною функціональністю, передбачає широке використання художніх творів мистецтв, організаційну зумовленість інтеграції мистецтв та діалогову взаємодію його представників, надає можливості впливу на творчу мотивацію суб'єкта, спонукає до творчого самовираження, сприяє розвитку творчої активності особистості, формуванню її художньо-комунікативних умінь [6, с. 216].

У контексті нашої теми варто виокремити дослідження Л. Троєльнікової, у яких автор упевнено наголошує на необхідності створення сучасного художньо-освітнього простору як середовища креативної діяльності особистості в усіх галузях професійного мистецтва, що, у свою чергу, базується на надзвичайно широкому спектрі культурних засад: від народних звичаїв та фольклору до усталених традицій культурних локусів, від масових форм буттєвості художньої культури до професійної художньої освіти найвищого ґатунку, від художнього опанування реаліями національної свідомості до формування широкого полікультурного об'єкту сучасної особистості [9, с. 4]. Стратегічними цілями розвитку мистецької освіти в контексті формування сучасного художньо-освітнього простору, на думку автора, в Україні є: збереження й розвиток наявної багаторівневої мережі навчальних закладів культури і мистецтв; збереження й розвиток творчих, педагогічних, наукових шкіл; задоволення потреб особистості в отриманні якісної культурно-мистецької освіти; задоволення потреб вітчизняної культури і мистецтва у кваліфікованих кадрах [10, с. 150].

Ми цілком погоджуємося з Л. Троєльніковою щодо ролі художньо-освітнього простору у людському особистісному вимірі, який, по-перше, надає широкі можливості сприйняття усього розмаїття сучасної художньої культури у її національній самобутності та відкритості до світових художніх процесів; по-друге, формує потребу у творчій самореалізації особистості у художньому житті суспільства; по-третє, створює умови для виховання та набуття необхідних здібностей та навичок до професійної діяльності у галузі культури та мистецтва [9, с. 4].

Отже, враховуючи надбання сучасної наукової думки, художньо-освітній простір можна визначити як систему, провідною метою якої є цілісний розвиток творчої особистості, її інтелектуальної, комунікаційної, емоційної сфер з доміантною роллю художньо-творчої самоорганізації майбутнього вчителя музичного мистецтва як рушійної сили даної системи.

У характеристиці категорії художньо-творчої самоорганізації на перший план виступає її істотна властивість, а саме – певний спосіб реагування майбутнього вчителя музичного мистецтва на вплив художньо-освітнього простору. У процесі художньо-творчої самоорганізації відбуваються не хаотичні, а спрямовані,

усвідомлені зміни, що призводять до якісної трансформації елементів системи і їх функцій, а також виникають і ускладнюються нові динамічні зв'язки і взаємини із художньо-освітнім простором. Концептуально-методологічна новизна ідей художньо-творчої самоорганізації пов'язана також з визнанням здатності різних систем до саморозвитку не лише за рахунок припливу творчої енергії, художньо-творчої інформації ззовні, а насамперед за рахунок використання внутрішніх можливостей особистості.

Висновки. Розглядаючи питання художньо-творчої самоорганізації, ми бачимо, що вона найтіснішим чином пов'язана з процесами професійного саморозвитку, самореалізації, самовираження, самопізнання, самовдосконалення і самоосвіти. Відомо, що особистість, яка самоорганізується, швидше, раціональніше й економічніше з точки зору витраченого часу, вирішує поставлені перед нею професійні завдання, ефективніше долає труднощі й активніше проявляє ініціативу, творчі здібності. Таким чином, переосмислення традиційних підходів до практики мистецької освіти на основі застосування синергетичного підходу як методологічного підґрунтя організації художньо-освітнього простору уможлиблює формулювання ідеї сутнісного впливу останнього на фахове становлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва та його здатності до самоорганізації.

Література

1. Братко М. В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу / М. В. Братко // Наукові записки / ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 135. – С. 67–72.
2. Веряскина В. П. Императивы экологической этики и новый образ человека / В. П. Веряскина // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 266–279.
3. Власов А. А. Развитие науки: классика, неклассика, постнеклассика [Електронний ресурс] / А. А. Власов. – Режим доступу: <http://masters.donntu.edu.ua/2012/fknt/vlasov/library/art10.htm>. – Назва з екрана.
4. Козловская Т. Н. Самоорганизация как бесконечность развития личности. Интеграционный аспект / Т. Н. Козловская, Г. А. Епанчинцева // Фундаментальные исследования. Серия "Психологические науки". – 2013. – № 10. – С. 3201–3205.
5. Кондратенко Г. Г. Формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в освітньому середовищі університету / Г. Г. Кондратенко // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (14–15 квітня 2016 року, м. Київ). – С. 585–595.
6. Мировська Ю. Створення творчого середовища як умова мотивації до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії / Ю. Мировська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / редкол.: Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін. – Умань : ФОРМ Жовтий О. О., 2013. – Вип. 8. – Ч. 1. – С. 214–220.
7. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa "Edukacja: jest w niej ukryty skarb" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf. – Назва з екрана.
8. Смолінська О. Є. Поняття культурно-освітнього простору в сучасній педагогічній науці [Електронний ресурс] / О. Є. Смолінська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія "Педагогіка". – 2014. – № 2. – С. 30–35. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_2_7. – Назва з екрана.
9. Троєльнікова Л. О. Художньо-освітній простір як культуротворчий чинник розвитку українського суспільства у ХХ ст. : автореф. дис. ... д-ра мист. : спец. 26.00.01 / Троєльнікова Л. О. ; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. – К., 2009. – 40 с.
10. Троєльнікова Л. О. Художньо-освітній простір сучасної України: зміст, форми та євроінтеграційні аспекти / Л. О. Троєльнікова // Мистецтвознавчі записки : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2010. – Вип. 17. – 278 с.
11. Шалаев И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства [Електронний ресурс] / И. К. Шалаев, А. А. Веряев // Педагог. – 2010. – Режим доступу: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_1.html. – Назва з екрана.

УДК 37.013:629.7

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

Чорногор Н. О.

У статті розглядається питання щодо створення міждисциплінарної системи знання, яка здатна забезпечити високий рівень професіоналізму і культури спеціаліста-менеджера. Проаналізовано аспекти інтегративного навчання та запропоновані способи інтеграції змісту навчальних дисциплін у процесі конфліктологічної підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах авіаційної галузі. Ключові слова: інтеграція, інтегративний підхід, конфліктологічна підготовка, менеджер авіаційної галузі, конфліктологічна культура, інтенційність у навчанні.

В статье рассматривается вопрос относительно создания междисциплинарной системы знаний, которая способна обеспечить высокий уровень профессионализма и культуры специалиста-менеджера. Проанализированы аспекты интегративного обучения и предложены способы интеграции содержания учебных дисциплин в процессе конфликтологической подготовки менеджеров в высших учебных заведениях авиационной отрасли. Ключевые слова: интеграция, интегративный подход, конфликтологическая подготовка, менеджер авиационной отрасли, конфликтологическая культура, интенсивность в обучении.

The issue of establishing a multidisciplinary knowledge system that is able to provide a high level of managers' professionalism and culture is examined in the article. The aspects of the integrative educating are analysed and integration methods of educational disciplines maintenance are offered in managers' conflict training in higher educational establishments of aviation industry.

It is stressed that the integrative educating that lets to co-ordinate personal and professional aspirations of students and help in forming culture of the integral thinking requires further development, approbations and introduction of the innovative systems, technologies and methodologies in all areas of higher education. The aim of the integrated approach is to form integral imagination about the surrounding world among the gifted students, to develop of a personality and his/her readiness to professional and self-educational activity. Institution of higher learning disciplines in general must build in future manager's consciousness holistic view of the world as an object of scientific cognition and practical activity based on it.

It is found out, that tasks of higher educational institutions is informatization, economic efficiency of educational process, successful socialization and adaptation of future specialists and appearance of new aims and values, in education it is conditioned by the requirement of society in well-educated specialists.

Key words: integration, integrative approach, conflict training, manager of aviation industry, conflict culture, intensity in educating.

Постановка проблеми. Освітнє середовище вищих навчальних закладів стало більш прагматичнішим і, на жаль, менш культурним. Якщо запорукою успіху попередніх поколінь вважалося уміння використовувати різноманітні технічні пристрої для розв'язання особистих й професійних питань, то для успішного функціонування у ХХІ ст. необхідно розуміти інформаційні процеси. Першочергово необхідно з'ясувати такі задачі вишівської освіти як інформатизація, економічна ефективність учбового процесу, успішна соціалізація і адаптація майбутніх фахівців та інші. Поява нових цілей та цінностей в освіті обумовлена потребою суспільства в освічених фахівцях, але теж саме суспільство потребує і культурних фахівців, здатних

проявляти світоглядні позиції конструктивної професійної діяльності у складних ситуаціях соціальної взаємодії. В результаті як наслідок у зв'язку з цим виникла необхідність побудови освітніх моделей, які б сприяли більш зваженому, узгодженому навчанню. Тому невідповідно найцікавіші сучасні інновації у сфері надання освітніх послуг пов'язані з оволодінням студентами новим мистецтвом – умінням поєднувати знання, отримані у різних галузях навчання, об'єднувати теорію з практикою, зміцнювати набуте у процесі навчання у вищому навчальному закладі та використовувати їх у реальних ситуаціях за межами вишу [3].

Аналіз досліджень та публікацій. У сучасній психолого-педагогічній літературі, щоб сформувати конфліктологічну культуру майбутнього менеджера, пропонуються не тільки традиційні методи навчання, але й використання сучасних інновацій, і зокрема інтегративні методи навчання, які спрямовані на різнобічний розвиток конфліктологічної культури в умовах взаємодії різних дисциплін.

Уперше педагогічна проблема інтеграції була сформульована Яном Амосом Коменським, який у своїх працях вказував на необхідність включити в зміст освіти як науково доведені, так й імовірнісні знання та нерозв'язані наукові проблеми. Пізніше, різні аспекти проблеми інтеграції розглядалися в педагогічних працях Дж. Локка та І. Песталоцці, які підкреслювали важливість узагальнення, упорядкування, систематизації та інтеграції шкільних знань [9].

Також проблеми інтегративного навчання були предметом досліджень М. І. Бойченко, В. І. Вернадського, Н. М. Дем'яненко, З. Ф. Донець, О. М. Любарської, О. М. Олексюка, Л. Рапацької та ін. Значну увагу цьому питанню приділили зарубіжні вчені, зокрема Н. Беннет, Д. Бріджес, Р. Гейл, П. Хатчингс, М. Хубер та ін.

Важливе для аспекту, що розглядається, наукове поняття "конфліктологічна культура" було досліджено такими відомими науковцями, як А. Анцуповим, А. Шипіловим, А. Бандуркою, В. Друзем, Ф. Бородкіним, Н. Коряком, Н. Грішиною, О. Донченко, Т. Титаренко, Г. Ложкіним, Л. Петровською, М. Пірен, Д. Скоттом, Р. Фішером, та ін.

Виявлення зв'язку конфліктів з проблемами професійної підготовки особистості представлено у працях І. Ващенко, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Н. Пов'якеля та ін.

Таким чином, аналіз літератури та наукових праць дозволяє констатувати відсутність сучасних досліджень, присвячених комплексному вивченню змісту і специфіки конфліктологічної культури менеджерів авіаційної галузі в нових соціально-економічних умовах; та становленні їх як професіоналів.

Метою статті є представлення механізму формування конфліктологічної культури менеджерів шляхом упровадження системи інтегративного підходу, як сучасного світового педагогічного інструментарію. Виявити й обґрунтувати структуру й зміст педагогічної технології, що забезпечує розвиток конфліктологічної культури майбутніх менеджерів, які працюватимуть у сфері авіаційної галузі.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку із соціально-економічними змінами в Україні спостерігається якісно інший підхід до управлінської діяльності, а отже, і до менеджерів, які працюватимуть в авіаційній галузі. Сутність змін пов'язана з переходом від авторитарного стилю ділової взаємодії, що заснований на принципах єдиноначальності, управлінському процесу "зверху – донизу" до демократичного стилю ділової взаємодії, що базується на відносинах співробітництва.

Інтегративний підхід в освіті веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність.

Слід пам'ятати, що інтеграція це не поєднання, а взаємопроникнення двох або більше предметів. Що ж таке поняття "інтеграція"?

Згідно з тлумаченням О. М. Любарської "інтеграція – це процес створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілісного, що веде до появи якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів. Подібна властивість забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності" [8].

Поняття "інтеграція" у ХХ ст. набуває більш широкого розуміння. Так, В. І. Вернадський пише про наявні тенденції до стирання меж між різними науками завдяки зростанню наукового знання. "Все більше ми спеціалізуємося не за науками, а на

проблемах. Це дозволяє, з одного боку, зануритися у досліджуване явище, а з іншого – охопити його з різних точок зору" [1, с. 54].

Сьогодні поняття "інтегративне навчання" використовується як загальний термін для "визначення структур, стратегій й діяльності, спрямованих на поєднання вищої і середньої школи, загальних та профільюючих предметів, академічних дисциплін й практичного досвіду" [2, с. 7].

Мета інтеграційного навчання:

- дати студенту цілісне уявлення про світ;
- навчити сприймати життєві явища в їх глибинному взаємозв'язку;
- розуміти логіку розвитку процесів, пов'язаних з існуванням людського суспільства.

Звертаючи увагу на широкий спектр досліджуваного поняття, наголосимо на визначення, яке надане групою американських учених на чолі з Р. Гейл, П. Хатчингс, М. Хубер. "Інтегративне навчання як процес "розвитку здатності упізнавати, оцінювати та здійснювати зв'язки між суттєво відмінними поняттями, сферами діяльності, або контекстами" [14, с. 9].

Теоретично проаналізувавши праці з питань інтегративного навчання, українська дослідниця Л. Рапацька виокремлює такі його ознаки: міждисциплінарність, узагальненість, системність, загальнонауковість [10]. Натомість західні вчені вказують на такі характеристики інтегративного навчання, як контекстуальність, конфлікт та зміну.

Враховуючи вищезначені концепти, науковці виокремлюють основні ознаки інтегративного знання. До них відносять уміння ставити істотні запитання стосовно складних завдань або проблем; уміння знаходити необхідні джерела знання та інформації та бачити перспективи їх використання; уміння порівнювати явища (знаходячи споріднені та відмінні характеристики) для виявлення їх структури й зв'язків; уміння створювати інтегративну схему та більш цілісне розуміння певного явища або ситуації [14].

Тому можна підсумувати, що "інтегративне навчання" має такі особливості:

- 1) це – процес розвитку інтегративного знання, яке характеризується системністю, узагальненістю та універсальністю;
- 2) у ході цього процесу студенти набувають уміння здійснювати зв'язки між різними поняттями, науковими галузями, контекстами тощо;
- 3) цей процес сприяє підвищенню ефективності навчання.

Тому сьогодні при обговоренні перспектив розвитку вищої професійної освіти і підготовки фахівців у сфері управління необхідно говорити про системний погляд та інтегративний підхід.

Використання інтегративного підходу при розробці змісту вищої освіти активно обговорюється в даний час як педагогами, так і психологами, тому слід вважати, що інтеграція і міждисциплінарні зв'язки – це частки одного цілого, поєднання теорії з практикою в системі вищої освіти. При цьому способом реалізації інтеграції є координація, тобто ретельно розроблені взаємозв'язок навчальних дисциплін, або міждисциплінарні зв'язки.

"Міжпредметний" або "міждисциплінарний" зв'язки, розглядаються як властиві набору предметів, що мають спільні риси, функції, підходи тощо. "Міжпредметні зв'язки" виявляються у посиланнях на матеріал, вивчений з інших предметів, або, навпаки, у повідомленнях про явища, з якими доведеться познайомитися з іншого предмета [11, с. 15].

Для майбутніх менеджерів авіаційної галузі навчальні дисципліни є засобом поглибленого вивчення цікавих для них проблем і тем. У навчальному процесі це не планується заздалегідь, але викладач має підготувати все необхідне для активізації студентів, виконуючи роль порадирика та помічника. Інтегровані заняття відрізняються високим рівнем співпраці викладача й студентів, гнучкістю, граничною з індивідуалізованістю. Цінність цих занять полягає в тому, що вони готують фахівців для управління процесом їх власної освіти. Цілі навчання, навчальний процес плануються спільно викладачем і студентом, де враховуються, визначаються інтереси студента, організація і формування змісту занять. Ступінь участі студентів у пізнавальному процесі, його старанність і зусилля оцінюються також спільно. Кращими є такі форми діяльності, як конструювання, інтерв'ювання, підготовка та

розміщення навчальних матеріалів. Навчання проводиться як у мобільних групах в аудиторії, так і в поза навчальний час. Результати інтегрованого навчання проявляються у розвитку творчого мислення, пізнавального інтересу, дослідницькій діяльності майбутніх фахівців. Таке навчання сприяє не тільки інтенсифікації, систематизації навчально-пізнавальної діяльності, а й оволодінню грамотою культури (мовної, етичної, конфліктологічної, історичної, філософської).

Виходячи з теоретичного дослідження, проблеми інтеграції змісту освіти можна розглядати – як засіб реалізації компетентнісного підходу в професійній конфліктологічній підготовці майбутніх фахівців управління, тобто менеджерів авіаційної галузі.

Конфлікт – це відкрите зіткнення сторін, думок, сил, що пов'язане з відмінністю уявлень про цілі, шляхи й методи їх досягнення. Це відсутність згоди між двома і більше особами або групами осіб, які виконують певні дії [6, с. 320].

Вислови науковців про те, що "будь-яку помилку можна виправити, але краще її попередити і в цьому є сенс життя", ми можемо застосувати і при формуванні конфліктологічної культури у вихованні майбутніх управлінців у сфері авіаційної галузі. Простіше запобігти конфлікту, ніж потім його вирішувати, тому формування конфліктологічної культури у майбутніх менеджерів є необхідною складовою вищої освіти за допомогою інтегративного підходу у вихованні.

На думку авторів, і зокрема Т. М. Сорокіної, в межах компетентнісного підходу міждисциплінарні зв'язки підсилюють прикладний характер учбового змісту [12, с. 178].

Не можна з цим не погодитися. Оскільки освоєння фахівцем-менеджером потрібних компетенцій, безумовно, може в достатньому ступені реалізовуватися за рахунок міждисциплінарного підходу, а саме набуття конфліктологічної культури протягом вивчення перерахованих нижче дисциплін (рис. 1).



Рис. 1. Інтегративний підхід у формуванні конфліктологічної культури при підготовці менеджерів у вищих навчальних закладах авіаційної галузі

Складено автором з використанням джерел [12; 5].

Однак основою в обговоренні підготовки фахівців-менеджерів у системі вищої освіти, у тому числі в сфері конфліктології, є проблема культурного та особистісного розвитку професіонала-керівника. Крім придбання й освоєння професійних компетенцій для менеджера не менш значущим на сьогодні завданням є розвиток його особистості, здатної до культурного саморозвитку і самовизначення в професії. Вирішити це складне завдання в процесі вищої професійної освіти можна, за нашим переконанням, тільки системно, враховуючи поряд з компетентністним також і інтегративний підхід.

Культура – це саме та універсальна категорія, завдяки якій можлива інтеграція всіх перемінних, що впливають на формування особистості і її поведінку в тих чи інших соціальних умовах, у тому числі в конфліктних ситуаціях професійної взаємодії [7, с. 576].

Конфліктологічну культуру менеджера можна розглядати як інтегративну характеристику суб'єкта керування, зміст якої прямолінійно залежить як від внутрішніх (індивідуально-психологічних), так і від зовнішніх (соціально-психологічних) умов життєдіяльності фахівця – управлінця.

Категорія "конфліктологічна культура" – складна і системна за своєю структурою і задає необхідність створення в системі професійної освіти професійного середовища, у якому навчальний процес повинен носити міждисциплінарний характер, а зміст навчальних курсів має бути інтегративним. У такому середовищі основною фігурою в освітньому процесі є студент, у нашому контексті майбутній менеджер, який працює в авіаційній галузі та здійснює суб'єктну діяльність навчання.

Існують різні методи, форми, засоби та технології для формування конфліктологічної культури фахівців управління. При вихованні конфліктологічної культури у менеджерів авіаційної галузі слід використовувати такі методи (інтерактивні, кейс-методи, проблемно-пошукові, метод мозкової атаки, командно-дискусійний, творчих вправ), форми (дистанційне навчання, рольові, ділові, імітаційні, операційні ігри, тренінги), засоби (інтерактивні, ТЗН, комп'ютерні, комплексне використання аудіо-візуальних засобів тощо), технології (контекстного навчання, ігрові, модульно-рейтингові, технології групової навчальної діяльності, моделюючі, імітаційні) навчання (рис. 2).

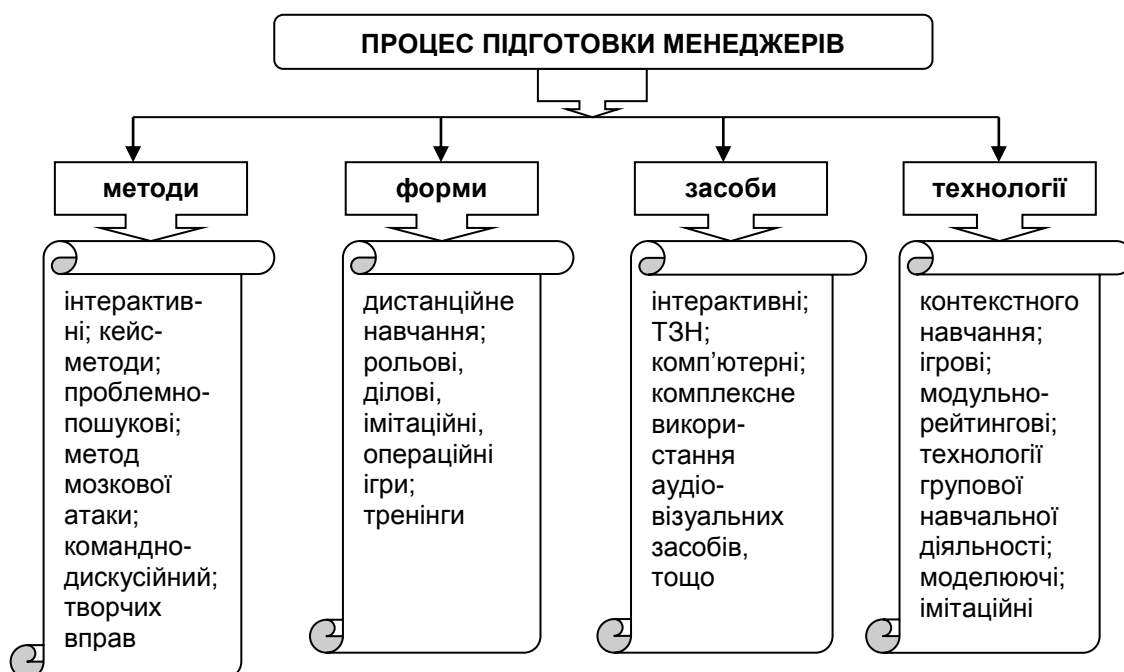


Рис. 2. Структура процесу підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі

Складено автором з використанням джерел [11; 1].

Сполучення різних підходів при розробці концепції підготовки культурного фахівця з управління в області конфліктології в системі вищої професійної освіти повинне бути засноване на розумінні того, що конфліктологічна культура як інтегративна категорія припускає сполучення різних напрямків дослідження проблематики, споконвічно задає інтегративний зміст освітньої програми підготовки фахівця-менеджера. Процес засвоєння конфліктологічних знань необхідно розглядати в тісному зв'язку із створенням умов їхнього реального застосування. Дана проблема сьогодні активно обговорюється у вищій школі [4]. Вважається, що засвоєння і застосування знань про конфлікти є частинами єдиного процесу професійної підготовки, тому що засвоєння нової навчальної інформації, тобто і нових знань у максимальному ступені можливо тільки тоді, коли це реалізується в практичній діяльності фахівця. Спочатку це відбувається на рівні практичної навчальної, а потім і професійної діяльності та стає значущим для особистості, "вписується" у її систему цінностей та принципів.

Таким чином, інтеграція змісту професійної освіти шляхом реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі вишівського навчання менеджера дає можливість визначати як мету вищої професійної освіти становлення і розвиток культурного професіонала – фахівця з управління, у тому числі і в конфліктологічній галузі.

Професійна діяльність фахівця з управління являє собою різноплановий, динамічний, стресогенний і конфліктогенний процес, пов'язаний зі складностями соціальної взаємодії. На наш погляд, інтеграція освітнього процесу дозволить виховати професійно компетентного і культурно розвинутого фахівця. Подібна наступність здійснюється через синтез ідей, поглядів, позицій, думок з приводу явищ навколишньої дійсності, формування цілісного погляду на світ поряд з різноманітними засобами його пізнання на базі вже наявного професійного і життєвого досвіду.

Під інтегративними знаннями, уміннями і навичками розуміються навчальні знання, уміння і навички, необхідні для розширення і поглиблення міждисциплінарних знань, їхньої систематизації й узагальнення.

Необхідно відзначити, що процес розвитку інтегративних знань, умінь і навичок дуже впливає на активізацію учбово-пізнавальної діяльності студентів-менеджерів у процесі навчання: вона стає ефективнішою й успішнішою.

Процеси взаємозв'язку і взаємопроникнення знань, умінь і навичок, розвитку професійних компетенцій у професійній підготовці менеджерів авіаційної галузі можна представити у виді такої послідовності:

- інтеграція знань у межах однієї дисципліни;
- установлення взаємозв'язків між темами і розділами різних навчальних дисциплін;
- створення інтегрованих курсів;
- застосування придбаних професійних знань, умінь і навичок у практичній діяльності по управлінню;
- формування єдиної картини світу як частини особистісної культури менеджера.

Предметна система професійної підготовки фахівців багато в чому розмежує цілісність уявлень багатьох явищ і процесів, у тому числі і майбутню професійну діяльність. Вища освіта має потребу в нових наукових конструкціях міжпредметних і міждисциплінарних знань, що істотно підвищать якість підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі.

Інтеграційна модель конфліктологічної підготовки управлінців дозволяє виділити в освітньому процесі взаємозалежні компоненти і рівні інтеграції, визначити їх варіативні можливості, а отже, сприяти підвищенню якості додаткової освіти.

Державний освітній стандарт вищого професійного навчання акцентує увагу на значущості формування у фахівців – управлінців у процесі вишівської освіти власне управлінської, комунікативної, економічної та інших компетентностей [11]. Однак не менш важливими, на наш погляд, у професійній підготовці майбутніх менеджерів авіаційної галузі є становлення і розвиток конфліктологічної культури як однієї з основних складових професіоналізму фахівця з управління.

Досягнення високого рівня розвитку конфліктологічної культури фахівцями даного профілю необхідно розглядати як основу професійної конфліктологічної підготовки менеджера у вишівській і післявишівській системах освіти. Процес

становлення і подальшого розвитку конфліктологічної культури фахівця повинен здійснюватися поетапно, носити безупинний, спадкоємний характер і протікати в інтегративному освітньому контексті, мета якого складається не стільки в засвоєнні теоретичної інформації про конфлікт, а також у формуванні умінь і навичок керування конфліктом в організації, а скільки в розвитку відповідних особистісних якостей і властивостей фахівця, у створенні позитивної системи цінностей, спрямованих на конструктивні взаємини з людьми, у формуванні цілісної картини світу.

Інтегративний підхід до конструювання змісту професійної підготовки менеджерів у руслі конфліктології допоможе успішно вирішити проблему підготовки фахівців з управління з високим рівнем конфліктологічної культури. У розрізі цього підходу зміст конфліктологічної підготовки фахівців-менеджерів розуміється нами як частина професійної освіти, що забезпечує становлення і розвиток у студентів конфліктологічної культури на основі інтеграції знань у різних сферах науки і практики. Існує низка проблем, рішення яких необхідно для реалізації змісту вищої професійної освіти менеджерів авіаційної галузі засобами такого роду багаторівневої інтегративної підготовки фахівців. Це не тільки формування змісту освіти на основі забезпечення наступності й інтеграції навчальних дисциплін як загальнокультурного, так і спеціально-професійного профілю, але і розробка єдиних міждисциплінарних критеріїв проміжної і підсумкової атестації студентів. Основними перевагами такого роду професійної освіти є поліпшення якості знань випускників вишів, підвищення ступеня професіоналізму і компетентності менеджерів, особисте підвищення фахівців з управління, високий рівень професійної (у тому числі конфліктологічної) й особистісної культури спеціалістів, можливість інтеграції випускників-менеджерів у світову бізнес-систему.

Висновки. Підсумовуючи, що педагогічна проблема інтеграції, яка вперше була сформульована ще у XVI ст., сьогодні стає провідною у сфері навчання та виховання. Нагальні вимоги суспільства сформувати у студентів інтегративний світогляд, розвинути уміння використовувати суто академічне знання у професійній діяльності, підвищують значущість інтегративного навчання. Інтегративне навчання, яке дозволяє узгодити особисті й професійні прагнення студентів та допомогти у формуванні культури цілісного мислення, потребує подальшої розробки, апробації та впровадження інноваційних систем, технологій і методик у всі ланки вищої освіти.

Отже, як інтеграція вирішує проблеми предметно відокремленої освіти, так цілі інтегрованого підходу полягають у формуванні в обдарованого школяра цілісної уяви про навколишній світ, у цілісному розвитку особистості та її готовності до професійної й самоосвітньої діяльності. Вишівські дисципліни у сукупності мають побудувати у свідомості майбутнього менеджера досить повну картину світу як об'єкта наукового пізнання та заснованої на ньому практичної діяльності.

Література

1. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский. – М., 1977. – 520 с.
2. Rhodes T. Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics / T. L. Rhodes. – Washington, DC : Association of American Colleges and Universities, 2010. – 51 p.
3. William H. Liberal Education / H. N. William // Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. – 2003. – Vol. 96, № 4. – P. 6–11.
4. Зиновкіна М. Креативна технологія освіти / М. Зиновкіна. – 2009. – № 3. – С. 101–105.
5. Ельбрехт О. М. Підготовка менеджерів в Україні в контексті сучасних світових тенденцій розвитку освіти / Ольга Михайлівна Ельбрехт // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – Вип. XLVII. – 358 с. – С. 152–157.
6. Джемалі В. О. Психологія вирішення конфліктів : навч. посіб. / В. О. Джемалі. – Харків–Київ : Р.І.Ф., 2006. – 320 с.
7. Культурологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. – М. : Фенікс, 1995. – 576 с.
8. Любарська О. М. Інтеграційні процеси в освіті [Електронний ресурс] / О. М. Любарська. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/13/5.pdf>. – Назва з екрана.

9. Рибалко Л. Ідея Яна Амоса Коменського в контексті інтеграції змісту природничо-наукової освіти [Електронний ресурс] / Л. Рибалко. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2012/2012_3_37.pdf. – Назва з екрана.

10. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю : монографія / Г. В. Онкович, М. І. Бойченко, Н. М. Дем'яненко та ін. ; за заг. ред. Г. В. Онкович. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 336 с.

11. Зверев И. А. Межпредметные связи в современной школе : монография / И. А. Зверев, В. Н. Максимова. – М. : Педагогика, 1981. – 159 с.

12. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы / Т. М. Сорокина, Н. Новгород. – М., 2002.

13. Bridges D. Transferable skills: A philosophical perspective / D. Bridges // Studies in Higher Education. – 1993. – № 18. – P. 43–51.

14. Huber M. Integrative Learning: Mapping the Terrain / M. T. Huber, P. Hutchings. – Washington, DC : Association of American Colleges and Universities, 2004. – 32 p.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 930.1:373.3.015.31:78-047.37

ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**Богданович В. В.**

У статті розглядається історіографія музично-естетичного виховання учнів. Зазначено, що другу половину ХХ століття в історії України умовно поділяють на три періоди, що мають суттєво відмінний історичний зміст. Розглядається час зміни ідеалів, коли відбувається стрімка переоцінка цінностей, найменш стійкою стає моральна основа зростаючого покоління. Сутність виховання полягає у впливі на розвиток особистості. Наголошено, що виховання виявляє природні здібності людини, створює умови для їх реалізації і, спираючись на них, формує систему здібностей до творчої діяльності, намагається розвинути її до рівня, що забезпечує необхідне суспільству художнє ставлення до світу.

Ключові слова: музично-естетичне, розвиток, виховання, становлення, зміни, ідеали, учні, початкова школа, композитори, мистецтвознавці, педагоги.

В статье рассматривается историография музыкально-эстетического воспитания учащихся. Отмечено, что вторую половину ХХ века в истории Украины условно разделяют на три периода, которые имеют существенно отличный исторический смысл. Рассматривается время смены идеалов, когда происходит стремительная переоценка ценностей, наименее устойчивой становится нравственная основа растущего поколения. Сущность воспитания заключается в воздействии на развитие личности. Отмечено, что воспитание проявляет естественные способности человека, создает условия для их реализации и, опираясь на них, формирует систему способностей к творческой деятельности, старается развить её до уровня, обеспечивающего необходимое обществу художественное отношение к миру.

Ключевые слова: музыкально-эстетическое, развитие, воспитание, становление, изменения, идеалы, учащиеся, начальная школа, композиторы, искусствоведы, педагоги.

The article discusses the historiography of students' musical and aesthetic education. It is noted that the second half of the 20th century in the history of Ukraine is divided into three periods, which have significantly different historical meaning. It examines the changing ideals, when there is a rapid reassessment of values, the least stable moral foundation of the rising generation. The essence of education is the impact on personality development. It is noted that education shows natural abilities, creates conditions for their implementation and forms a system of abilities to creative activity, trying to develop it to a level that ensures the necessary art society attitude to the world. It is noted that each art form specifically affects the development of an inner person. Music in the system of art has a special place due to its immediate and comprehensive impact on people. Special studies have shown that music affects the psyche and human physiology; it can soothe and excite, cause a variety of emotions. In this regard, in the system of musical and aesthetic education increasingly adopted the theses about the importance of individual's musical education, its importance for the development of the general mental qualities (thinking, imagination, attention, memory, will), for the education and emotional responsiveness, emotional sensitivity, moral and aesthetic ideals of the individual.

It is proved by the literature that in children's musical and aesthetic development is central in the ability to perceive works of art and creating an expressive image, which is characterized by originality, variety, flexibility, mobility... These figures apply both to the end product and the nature of the process activities, taking into accounts children's individual characteristics and age.

Key words: musical and aesthetic development, education, formation, change, ideals, pupils, primary school, composers, critics, teachers.

Актуальність. Сучасний культурно-освітній простір відзначається продукуванням і впровадженням у життя принципово нових педагогічних концепцій, систем, навчальних і виховних технологій. Але створення нового неможливо без урахування надбань усього багатвікового минулого. У радянський період вітчизняної історії питання музично-естетичного виховання учнів початкових класів розглядалися лише в розлогіму контексті аналізу творчої діяльності окремих композиторів. А за відповідних ідеологічних умов тих часів деякі аспекти педагогічної діяльності відомих митців, їхні духовно-релігійні настанови не розкривалися в повному обсязі.

Виклад матеріалу. Другу половину ХХ століття в історії України умовно поділяють на три періоди, що мають суттєво відмінний історичний зміст. Перший – це часи "відлиги", коли була зроблена спроба частково реформувати тоталітарну радянську систему, перетворити її життєздатний суспільний організм. Другий період став часом політичної та ідеологічної реакції, прогресуючого занепаду й розкладу тоталітарної системи. Третій період, що охопив останнє десятиріччя ХХ та перші десять років ХХІ століття позначений здобуттям Україною незалежності, характеризується кардинальними змінами політичного і соціокультурного життя суспільства.

Сфера освіти протягом другої половини ХХ століття зазнавала істотних змін і перетворень. Її намагалися реформувати, щоб змусити ефективніше відповідати завданню модернізації суспільства на соціалістичних засадах. Відповідно до цих умов відбувалося становлення та розвиток змісту початкової освіти.

Після закінчення Великої Вітчизняної війни в Україні розпочалася масштабна робота з відродження народного господарства та відновлення загальноосвітньої школи. Здійснювалася відбудова і будівництво шкільних приміщень, значне розширення мережі шкіл і збільшення числа учнів у них. У 1949 році в країні було здійснено перехід до загальної обов'язкової семирічної освіти. Витрати на освіту у 1950 році порівняно з 1940 р. зросли в три рази і склали 5,7 млрд крб [6].

В час зміни ідеалів, коли відбувається стрімка переоцінка цінностей, найменш стійкою стає моральна основа зростаючого покоління. Тому особливо гостро постає проблема виховання естетичної культури особистості. Спостерігається акцентування уваги на питання теорії і практики естетичного виховання як важливого засобу формування ставлення до дійсності, засобу морального і розумового виховання, тобто як засобу формування всебічно розвинутої, духовно багатой особистості.

В 60–80-х роках ХХ століття філософами, естетиками, педагогами, психологами, мистецтвознавцями активно розроблялись загальні питання теорії музично-естетичного виховання (Б. М. Теплов, І. А. Зязюн, Д. М. Джола, А. Б. Щербо, В. Шацька), питання естетичного виховання засобами дійсності і різних видів мистецтва (Д. Б. Кабалевський, Б. М. Неменський, В. О. Сухомлинський, О. Н. Рудницька), питання специфіки естетичного виховання молоді на різних вікових рівнях (А. Верем'єв, К. В. Гавриловець, М. А. Верб). Ці напрацювання є основою і сьгоднішніх концепцій естетичного виховання.

Метою музично-естетичного виховання є наявність високого рівня музично-естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності.

Під музично-естетичною культурою людини розуміємо ціннісно-стрижневу, базову якість особистості, яка дозволяє спілкуватися з прекрасним і брати активну участь у його творенні.

Кожен вид мистецтва специфічно впливає на розвиток внутрішнього світу людини. Музика в системі мистецтв займає особливе місце завдяки її безпосередньому комплексному впливу на людину. Спеціальні дослідження показали, що музика впливає і на психіку, і на фізіологію людини, вона може заспокоювати і збуджувати, викликати різноманітні емоції. У зв'язку з цим у системі музично-естетичного виховання все більше утверджується теза про важливість музичного виховання особистості, його значення для розвитку загальних психічних якостей (мислення, уваги, пам'яті, волі), для виховання емоційної чутливості, душевної чуйності, морально-естетичних ідеалів особистості. М. Каган, проаналізувавши цілісність розвитку художньої культури, зазначає: "Музыка будет играть все большую

роль как в художественной культуре, так и за ее пределами, ибо дальнейшее возрастание роли в человеческой жизни науки, абстрактного мышления, познания законов бытия будет порождать все более острую потребность в уравнивании этого направления человеческого развития активизацией его эмоциональной сферы, его духовных чувств, его способности не только мыслить, но и переживать..." [4].

В музично-естетичному розвитку дітей центральною є здатність до сприйняття мистецького твору й самостійного створення виразного образу, що відзначається оригінальністю, варіативністю, гнучкістю, рухливістю... Ці показники стосуються як кінцевого продукту, так і характеру процесу діяльності, з урахуванням індивідуальних особливостей і вікових можливостей дітей.

Лев Семенович Виготський зазначає: "Повнота і точність образів сприйняття залежать від опанування дітьми виразних засобів та естетичних еталонів, які дитина привласнює так само, як усю духовну культуру, і від рівня володіння операціями щодо співвіднесення їх із властивостями художнього об'єкта" [2].

Сутність виховання полягає у впливі на розвиток особистості. Естетичне відношення як людський спосіб життєдіяльності повністю, в усьому своєму об'ємі є предметом естетичного виховання. Виховання виявляє природні здібності людини, створює умови для їх реалізації і, спираючись на них, формує систему здібностей до творчої діяльності, намагається розвинути її до рівня, що забезпечує необхідне суспільству художнє ставлення до світу. Дослідники теорії і методики естетичного виховання школярів Д. Джола та А. Щербо вважають, що сутність естетичного виховання – це цілеспрямоване формування і розвиток підходу людини до світу з потребою в удосконаленні, прилучення її до споживання і творення цінностей художньої культури суспільства. "Саме цих об'єктивних потреб іде соціальний запит, замовлення вихованню формувати особистість, здатну жити цими художніми цінностями. Уявлення про таку особистість – ідеал як модель потрібних суспільству якостей – виступає метою музично-естетичного виховання" [3].

Г. Сковорода сприймав і пояснював навколишній світ засобами науки та мистецтва. Особливо високо вчений цінував народну творчість, вважаючи, що саме у фольклорі слід шукати джерело натхнення і зразки для творчості. У спадщині Г. Сковороди проблема прекрасного підпорядковується меті виховання справжньої людини, яка знаходить своє щастя і покликання у творчій праці. Великого значення Г. Сковорода надавав саме музичному мистецтву, як особливому засобу розвитку людської особистості [7].

Високо цінувала вплив мистецтва на душу людини Леся Українка. Звертаючись до митців, поетеса писала: "Шукай, відбирай, перевтілюй у власній творчості насамперед те, що являє прекрасне, що пов'язане з красою народного сприймання, народної фантазії і народного світогляду, а не те потворне, негарне, що повинне лише відтінювати велич прекрасного, закладеного в народі" [5].

Аналізуючи теорію і практику естетичного та музичного виховання, К. Ушинський підкреслював, що велике значення для розвитку особистості має музика, образотворче мистецтво, а також природа. Виняткову увагу педагог приділяв вивченню історії народу, рідної мови, літератури, особливо фольклору. Прагнучи розвивати у дітей поряд з інтелектуальною почуттєво-емоційну сферу, К. Ушинський вказував: "У всякій науці більш або менш є естетичний елемент, передавання якого учням повинен мати наставник". Педагог вважав, що розвивати художньо-естетичне почуття слід не лише на основі змісту, а й форми проведення занять [9].

Надзвичайно цікавим є вивчення спадщини видатного композитора, диригента, хореографа, фольклориста, педагога В. Верховинця. Він вважав, що саме народне мистецтво здатне найефективніше впливати на підростаюче покоління. Головну мету педагогічної діяльності митець вбачав у всебічному розвитку здібностей дитини. Органічно поєднавши поетичний (слова пісні), музичний (мелодія), драматичний та хореографічний (інсценізація пісенного матеріалу за допомогою пантомімічних і танцювальних рухів) та образотворчий (костюми казкових персонажів, декорації) матеріал, В. Верховинець створив оригінальну методику художньо-естетичного виховання у дусі любові до Батьківщини, мови, поезії, пісні, танцю та передав її у збірці "Веснянка" [1].

Найголовнішою якістю педагогічної культури В. Сухомлинський вважав відчуття духовного світу дитини, здатність приділяти йому увагу і віддавати духовні сили кожному. Він цінував емоційність людської природи, вмів сприймати естетичне у всіх проявах життя і вчив цьому дітей, особливу роль відводив мистецтву. Сухомлинський вважав, що справжнє пізнання мистецтва починається там, де людина пізнає красу для себе, живе у цій красі, прагне до неї. Так, однією зі сходинок у процесі художньо-естетичного виховання дитини є, за словами педагога, музика. Вона стає осягненням мови почуттів, для читання якого першими і найскравішими сторінками є народна пісня. В. Сухомлинський вважав, що почуття величі та краси людини викличуть і твори образотворчого мистецтва. Важливим засобом емоційно-естетичного впливу на особистість є процес розглядання картин. Цінними є поради педагога щодо поєднання поетичного, музичного та образотворчого мистецтв [8].

Отже, зважаючи на предмет і мету виховання, музично-естетичне виховання можна визначити як формування естетичного ставлення людини до дійсності, зміст якого поєднуючи в собі загальнолюдські, епохальні, регіональні, національні, професійні та індивідуальні риси, несе історично певний рівень людяності. Шляхи збагачення духовно-творчого потенціалу людини різноманітні, але музично-естетичне виховання в цьому процесі є головним. Воно виступає підсумковим, завершальним елементом системи загального виховання, надає їй закінченості і насичує всю її структуру суто людським змістом.

Література

1. Верховинець В. Н. Весняночка / В. Н. Верховинець. – К. : Музична Україна, 1989. – 343 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука, 2000. – 416 с.
3. Джола Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навч.-метод. посіб. / Д. М. Джола, А. Б. Щербо. – К. : ІЗМН, 1998. – 392 с.
4. Каган М. Музыка в мире искусств / М. Каган // Советская музыка. – 1987. – № 3. – С. 66.
5. Леся Українка про мистецтво / упоряд. О. Бабишкін. – К. : Мистецтво, 1966. – 299 с.
6. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні / А. Л. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
7. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода. – Львів : Світ, 1995. – 528 с.
8. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К., 1976.
Т. 1. – 1976. – С. 280.
9. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1983.
Т. 1. – 1983. – 488 с.

УДК 78:371.036

**НОВАТОРСЬКІ ІДЕЇ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ ХІХ–ХХ СТОЛІТЬ
ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА ОСНОВА ПЕДАГОГІКИ
МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ**

Коваль О. В.

Стаття присвячена аналізу ідей вітчизняних та зарубіжних музикантів-педагогів, що складають теоретико-методологічне підґрунтя педагогіки музичності. Акцентовано увагу на необхідності подальшого вивчення педагогічної спадщини та творчого використання здобутків учених ХІХ–ХХ століть у сучасних методиках мистецької освіти.

Ключові слова: задатки, здібності, музичні здібності, формування музичності, музично-педагогічна діяльність, педагогіка музичності.

Статья посвящена анализу идей отечественных и зарубежных музыкантов-педагогов, составляющих теоретико-методологические основы педагогики музыкальности. Акцентируется внимание на необходимости дальнейшего изучения педагогического наследия и творческого использования достижений ученых ХІХ–ХХ веков в современных методиках художественного образования.

Ключевые слова: задатки, способности, музыкальные способности, формирование музыкальности, музыкально-педагогическая деятельность, педагогика музыкальности.

The article analyses the ideas of national and foreign music teachers, constituting the theoretical and methodological foundations of musicality pedagogy. An attempt is made to reveal the influence of music teachers' ideas of the last century to the current understanding of such a complex phenomenon as musicality. The article indicates that the current theoretical and methodological basis of musicality pedagogy is the total result of the scientists' achievements in more than a hundred years. It is noted that there is an urgent need of musicality pedagogy in the third millennium. Looking for new abilities, forming them and wide generalizing of previous achievements are close combination of well-known music teachers' modern rethinking ideas.

Among the most progressive ideas some of them were distinguished, such as the development of musicality by engaging students to music, understanding the emotional content of music through the art of communication; reliance on national folklore and its usage in activities such as solfeggio, choral singing, music game; inculcating to the children the aesthetic taste and sense of beauty through the usage of folklore music in the classroom; inculcating the natural musicality that is based on their own musical creativity, which in turn promotes musical and acoustical, musical and aesthetic skills and abilities to the music practice; the development of children's artistic and creative imagination, creative forces, inner freedom, interest in music; creating a relaxed and creative atmosphere in the classroom as an important condition of the effectiveness of formation process of musical abilities; combining in a single set of basic types of musical activity, which provides complete formation of musical abilities; activation of motor skills, emotionality of children, releasing the imagination and creative energy through the organization of various artistic and emotionally filled activities in the classroom.

In the article much attention is focused on the need for further study of educational heritage and creative use of scientists' achievements of the 19th–20th centuries in modern methods of art education.

Key words: inclinations, abilities, musical abilities, musicality formation, musical and educational activities, education of musicality.

Постановка проблеми. Проблема формування музичних здібностей у теорії та практиці мистецької освіти не нова й нерідко посідає чільне місце в авторських концепціях і методиках. Вона привертала увагу багатьох музикантів-педагогів XIX–XX століть. Серед найвідоміших можна назвати А. Арісменді, Е. Башич, П. Вейс, В. Верховинець, К. Гофман, К. Дітріх, Е. Жак-Далькроз, З. Жовчак, Д. Кабалевський, З. Кодай, Ю. Ласоцький, М. Леонтович, Ф. Лисек, М. Монтессорі, С. Науменко, К. Орф, Ю. Поврожняк, К. Стеценко, Ш. Судзукі, Б. Трічков та ін.

Кожен із названих педагогів, втілюючи власні педагогічні ідеї, розкриваючи основний зміст, головні засоби навчання та виховання, так чи інакше торкався вирішення проблеми розвитку музичних здібностей. Можна із впевненістю сказати, що сучасна теоретико-методологічна база педагогіки музичних здібностей, це сумарний результат досягнень учених більше ніж за столітній період. І сьогодні важлива не лише констатація факту впливу здобутків учених на сучасну мистецьку освіту, а й конкретизація особистого вкладу кожного із них. Майбутнє педагогіки музичності третього тисячоліття – це не лише пошук нового у формуванні здібностей та широке узагальнення попередніх надбань, а їх тісне поєднання та сучасне переосмислення ідей згаданих педагогів-новаторів.

Аналіз досліджень з проблеми. Осмислення нинішніх проблем музичного навчання й виховання, як вказував О. Ростовський, неможливе без звернення до історії педагогіки. Вчений переконаний, що сучасна музична педагогіка є прямою наступницею тих знань і традицій, які передавалися від одного покоління до іншого з поясненням старого і додаванням нового [4, с. 22].

Варто сказати, що дослідженню наукової спадщини з проблем формування музичності стало предметом досліджень багатьох учених. Серед дослідників, що займалися цими питаннями, варто назвати В. Куца, Н. Лейтеса, С. Науменко, А. Островського, В. Остроменського, К. Тарасову, Б. Теплова, Є. Федотова, В. Фролікіна, М. Шуаре та ін. Ними зібрана й проаналізована значна кількість наукового матеріалу, однак проблема активного використання ідей учених XIX–XX століть ще не дістала остаточного вирішення, а відтак її актуальність сьогодні очевидна.

Метою статті є спроба глибше розкрити вплив ідей музикантів-педагогів минулого століття на сучасні уявлення про такий складний феномен як музичність.

Вклад основного матеріалу. Значним вкладом у розвиток музично-педагогічної думки XXI століття стали ідеї відомого австрійського композитора й педагога Карла Орфа (1895–1982).

Поклавши в основу системи музичного виховання ідею поєднання слова, звуку і жесту, автор значно розширив її розуміння, надавши їй нового забарвлення та піднявши на якісно новий рівень. Вершиною пошуків стало використання музично-сценічної гри та театру. На перше місце в концепції К. Орфа вийшла творчість або елементарне музикування. Композитор вважав, що власна активна музична творчість дітей вже сама по собі створює якнайкращі умови для розвитку усього комплексу загальних здібностей, які опосередковано впливають на формування музичності. Такі важливі здібності, як увага, пам'ять, уява, фантазія та багато інших у комплексі із спеціальними музичними здібностями набирають своєї яскравості і це можна цілком стверджувати, адже важко уявити, що яскрава музичність взагалі може існувати без тісної взаємодії з означеними якостями.

Карл Орф вважав, що у вихованні потрібно спиратися на елементарну музику. Розуміючи, що в своєму розвитку дитина концентровано проходить усі стадії, раніше пережиті людством, він радив починати роботу на найдревнішій пентатонічній основі. Ця думка згодом була підтверджена американськими вченими, які встановили, що найперші (мимовільні) інтонації та мелодичні прояви у дітей ґрунтуються на пентатоніці [5, с. 64].

Методична система австрійського педагога акумулювала в собі передові гуманістичні ідеї гармонійного розвитку особистості, пробудження її творчого потенціалу, а тому безпосередньо спрямована на розвиток музичних здібностей. Ідеї К. Орфа знайшли своє відображення чи не в кожній сучасній методиці мистецької освіти. Вони довели свою життєздатність, не втративши актуальності й сьогодні.

Значний вплив на сучасну педагогіку музичності мають ідеї швейцарського музиканта-педагога Е. Жак-Далькроза. Відомо, що вчений розглядав ритм як основу музики, а головним розвиваючим чинником музичності – формування метроритміч-

ного чуття [1, с. 198]. На його думку, саме розвиваючи почуття ритму, можна створити якнайкращі умови для формування всіх сторін музичності дітей, розвинути їх загальну емоційність та художній смак.

Будучи головною ланкою музично-педагогічної системи, ритміка (або ритмопластика) у швейцарського вченого водночас виступала і в органічній єдності із сольфеджіо та імпровізацією. Слід сказати, що таке розуміння педагогом зв'язку ритму з усіма іншими елементами музичної мови, із структурою та формою твору, з виразним характером усіх елементів та їх співвідношень робило систему Е. Жак-Далькроза на той час унікальною.

Її ефективність і сьогодні не викликає жодних сумнівів.

Виокремивши ритмічне чуття та емоційне переживання музики головними чинниками розвитку музичності, педагог наблизився до визначення такої нині існуючої категорії, як метроритмічне переживання. Е. Жак-Далькроз безпомилково визначив природу музичних здібностей. Учені згодом це доведуть: "Маючи психомоторну та емоційну природу, музичні здібності становлять частину природної організації індивіда (емоції, сенсорика, моторика тощо) і тому виявляються раніше за всі" [3, с. 191].

Нинішня теоретична база дає можливість не тільки переосмислити педагогічний доробок музиканта, але й упровадити його у практику мистецької освіти. Тим більше, що сучасні методики тільки наближаються до того розуміння значення метроритмічного переживання у формуванні здібностей, яке йому надавав швейцарський педагог. Сьогодні все частіше у системах масового музичного виховання, можна виявити методичні знахідки Е. Жак-Далькроза [5, с. 61].

Визначним досягненням музичної педагогіки ХХ століття стала концепція угорського композитора Золтана Кодая (1882–1967). Вона була не простим декларуванням ідеї загального музичного виховання, а її реальним здійсненням.

Якщо розглянути концепцію угорського педагога з позиції формування та розвитку здібностей, то в ній можна знайти багато суттєвих аспектів. Передусім це опора на національну музику. Він вважав, що повноцінне музичне виховання можна забезпечити тільки тоді, коли воно ґрунтується на міцному фундаменті національної культури. Важливо те, що педагог був переконаний: опора на народну музику у музичному вихованні істотно впливає на розвиток здібностей, використання цього багатогранного явища, навіть через окремі види діяльності (сольфеджіо, хоровий спів), дає значні результати й виступає одним із головних чинників розвитку музичності, забезпечує формування музичного слуху, музичного сприймання, музично-слухових уявлень. Зазначимо, що сучасні дослідження медиків та психологів підтверджують психолого-терапевтичний вплив фольклору на особистість дитини.

Значний внесок у розвиток педагогічної теорії та практики сучасної педагогіки музичності зробили українські музиканти-педагоги. Активним дослідником і популяризатором передових ідей початку ХХ століття став Кирило Григорович Стеценко (1882–1922) – композитор, громадський діяч і учитель музики. Опрацювавши власну методику, він спирався на прогресивні ідеї того часу: дотримання принципу наступності у викладенні матеріалу, введення аналітико-порівняльного та евристичного методів, які розвивали самостійність учнів.

Велику увагу К. Стеценко приділяв розвитку музичних здібностей, прищепленню та вихованню в дітей естетичного смаку й почуття прекрасного на основі використання народних пісень. Зацікавленість учнів музикою, невимушена творча обстановка в аудиторії, на думку педагога, повинні сприяти розвитку музичності.

Розвиток такої здібності, як музичний слух, на думку педагога, має починатися із виявлення ступеня його розвитку в кожній дитини, причому з найпершого заняття. Цікаво, що ще на початку століття, не маючи достатнього теоретичного обґрунтування психології музичних здібностей, автор передбачив важливість і необхідність їх діагностики у кожній дитини. Така увага до виявлення здібностей учнів сприяє, на думку К. Стеценка, подальшій продуктивній роботі.

Композитор наголошував на необхідності активної ролі учнів у процесі навчання. Важливою, на наш погляд, є думка педагога щодо необхідності піднесення загального рівня музичності класу через індивідуальний розвиток кожного учня окремо.

Будуючи свою методику на наукових засадах свого часу, К. Стеценко вже тоді означив шляхи найбільш вдалого використання пісень, ігор і рухів, домагаючись значних результатів у розвитку здібностей дітей. Хоча його педагогічна спадщина у цьому напрямку ще не до кінця вивчена, вже тепер можна сказати, що творче використання означених ідей сприятиме значному поліпшенню музично-освітньої роботи в школі.

Яскравою сторінкою української музичної педагогіки ХХ століття стала діяльність видатного діяча української культури М. Леонтовича. Аналіз його музично-педагогічної діяльності показує, що чільне місце в роботі він надавав формуванню музичних здібностей школярів (музично-ритмічного і ладового чуття, музично-слухових уявлень), тобто тих основних якостей, які пізніше відомий психолог Б. Теплов розглядав як комплекс музичності.

Деякі психолого-педагогічні засади ідей педагога сформувалися під впливом науково-методичних розробок (Е. Жак-Далькроз, О. Нікольський, Х. Ріман). Згадані автори висловлювалися щодо генетичного походження музики з ритму. У Леонтовича ця ідея дістала реальне втілення: на перших етапах навчання наголошувалося на першочерговості вивчення музики з ритму: "Вивчення ритміки йде раніше співу по нотах, що цілком зрозуміло, бо ритм, легший елемент у музиці, повинен студіюватись перш співу по нотах" [2, с. 12].

Важливою частиною занять, на думку М. Леонтовича, повинен стати запис мелодичного диктанту. Систематична робота в даному напрямку допомагає дітям покращити музичну пам'ять, слухову увагу, розвинути звуковисотний та мелодичний слух, підготуватися до співу по нотах. Незаперечною Леонтович вважав думку щодо необхідності використання для диктанту саме народних пісень. Дане положення заслуговує особливої уваги: формування здібностей учнів здійснюється на генетично близькій інтонаційній основі, коли рідні інтонації стають глибинними носіями позитивної інформації.

Значної уваги М. Леонтович приділяв розвитку власної творчості дітей. "Самостійна творчість учнів – розвиває слух учнів і робить їх більш-менш свідомими в нотній грамоті. Щодо складання невеликих мелодій самими учнями, то треба їм давати можливість виявити свою фантазію без всякого впливу вчителя... подібні спроби творчості спричиняються до удосконалення в нотному співу" [2, с. 18]. Надання такого значення дитячій творчості мало на меті розкриття прихованих внутрішніх резервів учнів. На думку педагога, саме творчість дітей повинна спонукати розвиток усього комплексу музичності.

"Система кожної методики – це йти від меншого до більшого, від нижчого до високого, від елементарного до труднішого, в музиці та співі ми і повинні триматись цього самого напрямку..." [2, с. 76]. Ці слова М. Леонтовича характеризують стиль його педагогічної роботи та бачення кінцевої мети музичного виховання дітей. Розвитку музичних здібностей у цьому процесі відводилася визначальна роль. Актуальність ідей Леонтовича сьогодні не викликає жодних сумнівів і підтвердженням цьому є побудова сучасних програм, через які вони проходять наскрізною лінією.

Сучасник М. Леонтовича – Василь Миколайович Верховинець (1880–1938) – композитор, хореограф і етнограф – залишив значний слід і в музичній педагогіці. Його думки щодо музичного виховання перекликаються з ідеєю Е. Жак-Далькроза: ритміка є головним чинником музичного розвитку. Але у В. Верховинця ця ідея набула нового забарвлення: рух пов'язувався з танцем, грою та співом – найбільш близькими для дитини. Якщо у Е. Жак-Далькроза це була ритміка, то у В. Верховинця – танцювальний рух. Таке переосмислення руху, підкреслене народною піснею та грою, надавало великих переваг перед ритмопластикою.

Розроблені В. Верховинцем театралізована пісня й вокально-хореографічна композиція стали жанровими формами, які зумовлюють новий напрямок виховання, синтезуючи музичне, хореографічне і драматичне мистецтво. Вони сприяють формуванню інтересу до української народної творчості, опануванню етнографічним фольклором, які є важливими чинниками розвитку музичних здібностей.

У рухливих музичних іграх В. Верховинця втілені його концептуальні положення про комплексне використання елементів музичного, хореографічного та театрального мистецтва у навчально-виховному процесі, спрямованому на розвиток

творчих здібностей дитини. Танець і пісня розгортаються в просторі та часі й така їх об'ємність та багатомірність найістотніше впливає на дитину, відбиваючись у її свідомості завершеними психічними та емоційними образами. Глибинний вплив фольклору створює міцну базу для формування здібностей.

Цікавими, з погляду розвитку музичних здібностей, є педагогічні пошуки італійської вченої **Марії Монтессорі**. Перше, що привертає увагу – це "психологічний" підхід до проблеми. Вона наголошувала на необхідності враховувати в системі масового дошкільного виховання сенситивні періоди. З точки зору сучасних психологічних досліджень, знання цих періодів веде не лише до розуміння природи здібностей, їх правильного розвитку, а й допомагає якісно прогнозувати та моделювати перспективні програми.

Процес музичного виховання педагог поділяла на три етапи, кожен з яких мав вирішувати конкретні завдання: перший етап – розвиток уваги дітей до звуків; другий – виявлення та закріплення метроритмічного сприймання; третій – формування мелодичного та гармонічного слуху.

Вже на першому етапі закладається міцний фундамент музичності – розвиток слухової сприйнятливості до звуків, не залишаючи поза увагою їх темброві, висотні, тривалісні характеристики. На другому етапі увага дітей починає звертатися ще й на метроритмічну сторону музики. Включення елементарних рухів під музику, спеціальних вправ, слухання контрастних п'єс має на меті розширення сенсорних відчуттів дітей. Поступово в роботу включаються більш складні танцювальні рухи, вправи тощо. На третьому етапі, вважає М. Монтессорі, важливо розвивати мелодичний та гармонічний слух. Застосування різноманітних дитячих інструментів: металофонів, "німих клавіатур", набору срібних дзвіночків тощо, має сприяти розвитку музичних здібностей. На думку В. Фроліна, саме від М. Монтессорі йде практика застосування в дитячих садках найпростішого дитячого інструментарію [5, с. 67–68].

Плідною щодо розвитку музичних здібностей є система масового музичного виховання, створена японським скрипалем **Шеніце Судзукі**. Невелика кількість його теоретичних праць пов'язана, передусім, з бажанням автора пропагувати свій досвід практично. Результатом цієї практики стало твердження про можливість формування здібностей в усіх без винятку дітей: "Завдяки 30-річному досвіду виховання молодих виконавців я повністю упевнився, що музичні здібності можуть бути розвинуті у кожній дитині" [5, с. 69].

Активне застосування у практиці масової музичної освіти музикування на скрипці може, на думку Ш. Судзукі, інтенсивно розвивати музичний слух і високу чуттєвість до змін звуку, зміцнювати пам'ять і формувати абсолютний слух.

Використання скрипки – інструменту з нетемперованим строем – у практиці дитячого музикування дає можливість глибше відчувати не лише ладові уявлення, а навіть внутрішнє напруження всередині мінімальних інтонаційних побудов.

Головний акцент японський педагог робить на навчанні дітей музичній мові – мові інтонацій. Дитина спочатку вчиться говорити, а потім читати й писати, при цьому не порушується "закон природної послідовності".

Визначаючи основні тенденції вітчизняної та зарубіжної музичної педагогіки у розвитку музичних здібностей, зазначимо, що всі вони пов'язані з пошуками ефективних і оптимальних шляхів виховання. Характерною особливістю згаданих музичних систем і методик став їх вихід за рамки національних меж. Вони ніби переплітаються між собою, адаптуючись на власному культурному ґрунті.

Узагальнюючи сказане, можна зазначити, що сучасна педагогіка музичності, безперечно, ввібрала в себе прогресивні ідеї педагогів-музикантів XIX–XX століть, а саме: розвитку музичності шляхом залучення школярів до музичного мистецтва, осягнення емоційного змісту музики через художнє спілкування; опори на національний фольклор та його використання в таких видах діяльності, як сольфеджіо, хоровий спів, музична гра; виховання у дітей естетичного смаку й почуття прекрасного на основі використання фольклору на уроках музики; розвитку природної музичності, яка формується на основі власної музичної творчості дітей, що, в свою чергу, сприяє формуванню музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності; розвитку дитячої художньо-творчої уяви, творчих сил, внутрішньої свободи, зацікавленості музикою; створення невимушеної, творчої атмосфери в класі як важливої складової умови ефективності процесу формування

музичних здібностей; поєднання в єдиний комплекс основних видів музичної діяльності, що забезпечує повноцінне формування музичних здібностей; активізації моторики, емоційності дітей, вивільнення фантазії, творчої енергії через організацію різноманітної художньо-змістовної й емоційно наповненої діяльності на уроці.

Література

1. Куц В. Предмет "ритмика" в музыкальном воспитании (к истории и теории) / В. Куц, В. Фролкин // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы : сб. ст. / сост. и отв. ред. М. М. Берлянич. – Новосибирск, 1989. – С. 197–205.
2. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / М. Д. Леонтович ; упоряд. Л. О. Іванова. – К. : Муз. Україна, 1989. – 136 с.
3. Науменко С. И. Формирование музыкальности у младших школьников в процессе индивидуального обучения / С. И. Науменко // Вопр. психологии. – 1987. – С. 71–76.
4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
5. Фролкин В. А. Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания / В. А. Фролкин // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 59–75.

УДК 378:54

ПЕДАГОГ, УЧЕНИЙ-ХІМІК, ВИДАТНА ОСОБИСТІТЬ УКРАЇНИ – ФЕДІР ОВЧАРЕНКО

Кузьменко Л. О., Цінько С. В.

У статті висвітлено базовий період науково-професійного становлення академіка Федора Даниловича Овчаренка – його навчання і початок професійного зростання у Глухівському педагогічному інституті.

Ключові слова: Федір Данилович Овчаренко, академік, глухівський період біографії, каоліни, колоїдна хімія.

В статье освещен базовый период научно-профессионального становления академика Федора Даниловича Овчаренко – его обучение и начало профессионального роста в Глуховском педагогическом институте.

Ключевые слова: Федор Данилович Овчаренко, академик, глуховский период биографии, каолины, коллоидная химия.

For Glukhovski National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko one of the famous names is the name of Academician Fedir Ovcharenko.

Fedir Ovcharenko was born in Bilopilshchyna in a large rural family (Fedir is the thirteenth child in the family). He left secondary school № 1 with honors in Bilopillia and in 1930 he came to Hlukhiv to enter the Pedagogical Institute.

Being a student, Fedir Ovcharenko described Hlukhiv Theater of Kyrylo Razumovskyi and Hlukhiv history with great fascination, naming it a superb city of culture.

He remembers that then, due to professor of chemistry Pavlo Hrebin's interesting lectures he became greatly interested in this science and Ovcharenko connected his professional and creative life with it.

It should also be noted that the institution administration cared about the educational level of students and understood that Hlukhiv Pedagogical Institute was rimland for its geographical location. Therefore professors and teachers of high qualification from capital educational establishments were attracted here to deliver lectures in leading educational subjects. They worked both on permanent basis and as a second job. Thus, Ovcharenko reminds that professor Kozhukhov delivered lectures in Biology, Professor Sokolov (later a member of the Academy of Sciences of Ukraine) conducted Mathematics, Professor Shchegolev conducted Physics, Professors Sarailov and Rozanov who came from Moscow delivered Philosophy, Professor Myshastyi – Political Economy. Teacher of German Olena Hursa provide foundational knowledge to the student Fedir Ovcharenko, that the academician made scientific reports in this language at international forums in Berlin, Karlmarksstadt, Dresden.

In Hlukhiv period of life the future academic was interested in clay that was extracted in Hlukhiv region. This is not surprising, because Poloshky kaolin is the legend of our land. The service that is kept in the Louvre until now is made out of the clay. Later, the international community recognizes Ovcharenko clay expert of the world level.

By the way, F. D. Ovcharenko studied conscientiously, responsibly performing public orders.

Ovcharenko's student years passed quickly. The future academician chose the topic "New Chemicals Facilities to Fight Against of Agricultural Culture Wreckers" as his thesis. After the defense he got an "excellent" mark, and the same mark at the examinations fin five educational subjects. The Commission recommended a high achiever for teaching work at the university. The Academic Council approved Ovcharenko on the position of Chemistry assistant in Hlukhiv Pedagogical Institute. Later he was appointed the dean of workers' faculty. This fact became the beginning of his confession, and this department became the source of the future academician's scientific advancement. He remembered this all his life.

In 1994 the academician Fedir Ovcharenko, together with the team of Hlukhiv Pedagogical Institute staff celebrated the 120th anniversary of its foundation. He met scientific and pedagogical staff, talked with the students. In 1995 by the board decision of Cambridge University, he was voted Man of the Year.

On December 25, 1996 the scientist passed away from life. In the year of his 85th anniversary (1998) by the resolution of Cabinet of Ministers in Ukraine (# 323 March 17, 1998) Biocolloidal Chemistry Institute of the National Academy of Science was named after Fedir Ovcharenko.

Key words: Fedir Ovcharenko, academician, Hlukhiv period of life, kaolin, colloid chemistry.



"Простим селянським юнаком ... я увійшов до вузівської аудиторії, а згодом з дипломом хіміка для мене розкрились двері храму науки, яку я полюбив і якій віддав все своє життя" [3, с. 8].

Федір Овчаренко

Постановка проблеми. Українська земля дала світові багато імен, що вписані в книгу історії. Знати їх, пишатися ними – наш обов'язок перед державою і нащадками.

Для Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка одним із таких імен є ім'я академіка Федора Даниловича Овчаренка.

Мета статті – висвітлити глухівський період біографії Федора Даниловича Овчаренка

та його вплив на подальшу професійну наукову діяльність ученого.

Виклад основного матеріалу. Федір Овчаренко народився на Білопільщині у багатодітній селянській родині (Федір – тринадцята дитина у сім'ї). Закінчив з відзнакою середню школу № 1 м. Білопільля і в 1930 році приїхав до міста Глухова з наміром вступати до педагогічного інституту.

Специфікою тогочасної вступної кампанії було те, що у формуванні факультетів історико-економічного профілю брала участь комісія комсомольців. І саме цій комісії Федір Овчаренко чомусь не сподобався. Тоді юнак звернувся до директора інституту П. С. Горілого з проханням зарахувати його на хіміко-біологічний факультет. Прохання було задоволене. Так Федір Данилович став студентом. Він із гордістю пише про той період: "Я стаю студентом найстарішого педагогічного інституту України" [3, с. 26].

Студентське життя було вельми захопливим і насиченим. Тут він уперше зіткнувся з живою історією України. Глухів здавна був духовним і культурним центром України. Його розквіт пов'язаний з кінцем XVII – початком XVIII століть. Тут була перша в Україні і в Росії музично-хорова школа, з якої вийшли композитори М. Березовський, Д. Бортнянський, філософ Г. Сковорода та багато інших діячів української та російської культур. Неодноразово відвідували Глухів М. Гоголь і Т. Шевченко. Надбанням студентських років стало знайомство, яке перейшло в довголітню дружбу з письменником П. Панчем і поетом П. Усенком [5].

Ось як пише Ф. Д. Овчаренко про методи навчання у той період (до слова сказати, описаний метод навчання сьогодні адаптований до нових умов, удосконалений і знову актуальний): "Моє студентське життя припадає на 1930–1934 рр., на роки грандіозного зламу суспільних відносин... На освітянській ниві і у вищій школі зокрема знайшов відгомін цей незворотний тиск диктатури на психологію і свідомість людини. Почались пошуки нових форм навчання студентів, що відрізнялися б від існуючої, в якій всю відповідальність за набуття знань ніс би сам студент. В 1930–1931 рр., наслідуючи колективні форми господарювання, у вузах вводиться бригадно-лабораторна форма навчання.

Її зміст зводився до того, що після читання професором курсу, скажімо, хімії, біології, фізики і т. п. створювалася бригада студентів з 5–7 чоловік, яка обговорювала матеріали лекцій за конспектами і уповноважувала одного із членів бригади скласти іспит або екзаменуватися у професора. Оцінка ж виставлялася кожному членові бригади" [3, с. 30–31].

Але цей метод довго не протримався і викладання дисциплін у виші повернулося до попередніх вимог.

Федір Данилович із щирим захопленням описує глухівський театр К. Розумовського, історію Глухова, називаючи його містом великої духовної культури.

Окрім того, він згадує, що саме тоді, завдяки цікавим лекціям професора кафедри хімії Павла Христофоровича Гребеня сформувався великий інтерес до цієї науки, з якою в подальшому Федір Данилович пов'язав своє професійне і творче життя.

Варто також відзначити, що керівництво навчального закладу дбало про рівень освіти студентів і чудово розуміло, що Глухівський педінститут за своїм географічним розташуванням є периферійним, тому залучало для читання провідних навчальних дисциплін професорів і викладачів високої кваліфікації зі столичних навчальних закладів. Вони працювали і на постійній основі й за сумісництвом. Так, Федір Данилович пригадує, що біологію читав професор Кожухов, математику – професор Ю. Соколов (згодом член-кореспондент АН України), фізику – професор Щоголів, філософію – професори Сарайлов і професор Розанов (приїздив із Москви), політекономію – професор Мишастий. Саме у Глухові викладач німецької мови Олена Гурса дала такі потужні знання студенту Федору Овчаренку, що їх вистачило академіку для виступів із науковими доповідями цією мовою на міжнародних форумах у Берліні, Карлмаркштадті, Дрездені.

Тому зі знаннями, одержаними студентами у стінах глухівського інституту, не соромно було йти працювати й навчатись далі.

Саме у глухівський період життя майбутнього академіка зацікавила глина, що видобувалась на Глухівщині. І це не дивно, бо полошківські каоліни – то легенда нашого краю. Саме із них виготовлено сервіз, який до сьогодні зберігається в Луврі [1].

Пізніше міжнародна спільнота визнає Ф. Д. Овчаренка фахівцем із глин світового рівня. На Міжнародних конференціях із цієї тематики (1963 – Стокгольм; 1969 – Токіо; 1981 – Мілан) він гідно представлятиме нашу країну, буде автором і співавтором монографій: "Гидрофильность глин и глинистых минералов" (1961); "Адсорбция на глинистых минералах" (1975); "Каолины Украины: справочник" (1981).

До слова сказати, Ф. Д. Овчаренко вчився сумлінно, відповідально виконував громадські доручення. Але, як і інші студенти, Федір Данилович потребував спілкування з прекрасним. На той час у Глухові вже не було театру, не було і філармонії. Однак керівництво навчального закладу і тут знайшло вихід, шлях до духовного зростання студентства, виховання його естетичних смаків. У колективі Глухівського педінституту завжди працювали викладачі високої театральньо-музичної культури, а тому кращі музичні традиції Глухова жили у його стінах. Федір Данилович пригадує, що завбібліотекою Мацелінський мав вищу музичну освіту, а посаду завканцелярією обіймав Бизов, який згодом очолить знаменитий циганський театр "Ромен" у Москві й буде визнаним митцем світового рівня. Саме ці люди започаткували своєрідний університет класичної музики.

З цього приводу Ф. Д. Овчаренко писав: "Тематичні концерти, присвячені музиці Бетховена, Шуберта, Гріга, Чайковського, Бородіна, Лисенка, ввели нас, студентів, у царину надбань світової музики. Маєстро Мацелінський не поступався кращим професіоналам-диригентам, сам був блискучим піаністом, доцент-фізик Микола Чайка, маючи чудовий баритон, захоплював слухачів аріями з опер Бородіна, Глінки, Гулака-Артемовського, Лисенка. Студент фізмату Савченко вправно володів бандурою і передавав нам народну спадщину українських кобзарів. До речі, після закінчення інституту його запросив Мінківський до української капели бандуристів, де я з приємністю слухав його сольні виступи" [3, с. 33].

І майбутнього академіка Бизов залучив до участі у студентському драмгуртку. Тоді, під час навчання у Глухівському педінституті, Ф. Д. Овчаренко і здобув недипломовану, але міцну мистецьку освіту. Вона йому знадобиться згодом, бо у 1968–1972 роках він, як секретар ЦК Компартії України, буде опікуватися українською культурою, роботою з творчою інтелігенцією. Із щоденникових нотаток академіка можна зрозуміти, яку титанічну працю щодо захисту цієї категорії людей він проводив. У той же період він захистив і свою alma-mater. У 1971 році постало питання про закриття такого маленького периферійного вишу. Нікому і на думку не спало, що Кембриджський чи Гарвардський університети також невеликі й за

географічним розташуванням не столичні. Нікому не було справи до того, що цей виш історично перший педагогічний на Україні, що він виплекав велику плеяду непересічних особистостей, які прославили не тільки Україну і українську націю. Чого тільки варта лише одна постать О. Довженка? За кордоном його вже давно називали апостолом ХХ століття. Загроза закриття була вельми реальною. Йти проти задуму влади? Для цього треба мати мужність і громадську позицію. Усе це Федір Данилович мав. Він також мав успішний досвід спілкування з владою на користь науки: за його ініціативою був відкритий у 1967 році Інститут колоїдної хімії і хімії води АН УРСР, першим директором якого він і став. Федір Данилович не тільки відстояв Глухівський педагогічний інститут, а й сприяв відкриттю нового факультету – загальнотехнічного. Нині ряд випускників цього факультету, захистивши дисертації, входять до складу ректорату нашого вишу.

Різноманітні реформи в освітній галузі, що часто змінювали одна одну, торкнулися і методів проходження студентами педагогічної практики. Федір Данилович описує її так: "Після другого року навчання Інститут відрядив групу кращих студентів на педагогічну практику до Некрасівської семирічної школи поблизу Глухова. Повністю було передано студентам ведення всіх предметів, а один із студентів став "директором" школи" [3, с. 31].

Але цей досвід проведення педагогічної практики не виправдав себе, бо студентам не надавались консультації досвідчених педагогів, методистів, натомість вони були просто кинуті в нові для себе умови й самі мали знаходити вихід з різних педагогічних і життєвих ситуацій.

Виробничу ж практику студенти "по два місяці в літню пору відробляли на машинобудівних заводах, різного профілю фабриках, на цукроварнях" [3, с. 31].

Студентські роки Ф. Д. Овчаренка пролетіли швидко. Темою дипломної роботи майбутній академік обрав нові хімічні засоби боротьби із шкідниками сільськогосподарських культур. На захисті він отримав оцінку "відмінно", так само і на екзаменах із п'яти навчальних дисциплін. Комісія рекомендувала відмінника на викладацьку роботу у виші. Вчена рада затвердила Ф. Д. Овчаренка на посаду асистента кафедри хімії Глухівського педагогічного інституту. А згодом його було призначено деканом робітфаку. Саме цей факт і став початком визнання, а ця кафедра стала витоком широкої повноводної річки наукового поступу майбутнього академіка. Про це він пам'ятав усе життя.

Педагогічна діяльність Федора Даниловича базувалася на знаннях і досвіді, одержаних ним у стінах вишу. Окрім того, він був дуже простою людиною: незважаючи на свою посаду він особисто пішки ходив по містах і селах з метою залучення молоді на навчання до робітфаку. А любов до свого предмету вплинула на підготовку цікавих і пізнавальних занять.

Але повернімося знову в 1972 рік... Тогочасну владу не задовольняла активна суспільна діяльність Ф. Д. Овчаренка. І вже 31 жовтня 1972 року секретар ЦК КП України В. Щербицький на пленумі виголосить: "На тов. Овчаренко Ф. Д. лежить значительная доля вины за то, что в ряде случаев не давался решительный отпор проявлениям украинского буржуазного национализма и сионизма. В работе с творческой и научной интеллигенцией он допускал заигрывание и даже брал под защиту некоторых литераторов и ученых, допустивших серьезные идейные срывы". Після такої промови – звільнення з посади секретаря ЦК КП України і Федір Данилович повністю присвячує себе науці. Уже будучи лауреатом Державної премії УРСР (1969 р.), він повернувся у створений ним інститут колоїдної хімії і хімії води на посаду завідувача відділом.

"Але головною його прихильністю були люди. Вчені, які шукали його підтримки або разом з ним розвивали його ідеї, діячі культури, яких він захищав від утисків і безправ'я, політичні та релігійні діячі, які знаходили в ньому уважного, доброзичливого слухача і порадника. Поряд з цим він любив і вмів працювати один. Дуже багато писав" [5].

Його наукові здобутки величезні: 800 друкованих праць, 15 монографій, більше 50 винаходів. Він виховав велику групу вчених, які нині очолюють наукові й педагогічні колективи як на Україні, так і за її межами, зокрема, 15 докторів хімічних наук і понад 70 кандидатів.

Крім Державної премії в галузі науки і техніки (1969), Федір Данилович був нагороджений премією ім. Л. В. Писаржевського АН УРСР (1981), премією ім. П. О. Ребіндера Російської академії наук (1995). Ф. Д. Овчаренко мав воєнні нагороди, бо був учасником бойових дій у Великій Вітчизняній війні: орден "Червоної зірки" (1943), орден Вітчизняної війни 2 ступеня (1944), орден Вітчизняної війни 1 ступеня (1945), медаль "За перемогу над Німеччиною у Великій Вітчизняній війні 1941–1945 рр."

У 1988 році Ф. Д. Овчаренко, З. Р. Ульберг, М. В. Перцов, В. Р. Естрела-Льопис, а також геохімік із Москви Б. С. Коган відкрили невідоме раніше явище вибіркового агрегування самородних металів певними штамми мікроорганізмів. Державний комітет СРСР з питань винаходів і відкриттів зареєстрував це відкриття за № 361 в грудні 1988 року. Це фундаментальне відкриття має велике значення для всього природознавства, розширюючи уявлення про характер взаємодії живої та неживої речовини в природі. До того ж воно стало одним із небагатьох точних доказів справедливості вчення В. І. Вернадського про біогеохімічні основи біосфери. Одержані результати стали підґрунтям для створення нових технологічних напрямів – біотехнології збагачення металовмісних руд і біотехнології детоксикації техногенних металовмісних і ціановмісних стічних вод. Це відкриття сприяло заснуванню Інституту біоколоїдної хімії (1991), організатором якого став Ф. Д. Овчаренко, котрий до кінця свого життя працював там науковим радником. А директором Інституту є учениця Федора Даниловича – доктор хімічних наук, професор Ульберг Зоя Рудольфівна.

У 1994 році академік Ф. Д. Овчаренко разом із колективом Глухівського педінституту святкував 120-річчя з дня його заснування. Він зустрічався з науково-педагогічними працівниками, спілкувався зі студентами. Наступного 1995 року рішенням Кембриджського комітету наш академік був визнаний Людиною року.



Рис. 1. Меморіальна дошка академіку НАН України Ф. Д. Овчаренку на будівлі Інституту колоїдної хімії та хімії води імені А. В. Думанського НАН України

На жаль, 25 грудня 1996 року вчений пішов із життя. У рік його 85-річчя (1998) постановою Кабінету Міністрів України (№ 323 від 17 березня 1998 року) Інституту біоколоїдної хімії Національної академії наук присвоєно ім'я Федора Даниловича Овчаренка. У тексті постанови Федір Данилович був названий видатним українським ученим.



Висловлюючись хімічним сленгом, Ф. Д. Овчаренко велику частину свого життя був головним "колоїдщиком" України.

Висновки. Знати свою історію – означає ідентифікувати себе у світі, виокремлювати серед представників інших націй. Зберігати пам'ять про минуле, про гідних людей – означає дати шанс майбутньому бути кращим.



Рис. 2. Могила Федора Даниловича Овчаренка

Література

1. Кузьменко Л. О. Наш ушавлений випускник – видатний учений-хімік / Л. О. Кузьменко // Освітнянські обрії. – 2011. – Спецвипуск. – С. 7.
2. Кузьменко Л. О. Федір Данилович Овчаренко – наш видатний і ушавлений випускник / Л. О. Кузьменко, В. В. Мисік, Я. М. Ветох, Ю. С. Балака // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Природнича освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи" (1–3 жовтня 2014 року, м. Глухів). – Суми : Ярославна, 2014. – 276 с. – С. 25–28.
3. Овчаренко Ф. Д. Спогади / Ф. Д. Овчаренко ; упоряд. В. Г. Буткевич, Н. Ф. Овчаренко. – К. : Оріяни, 2000. – 456 с.
4. Ульберг З. Р. Я вибрав свій складний і нелегкий шлях (до 100-річчя з дня народження академіка НАН України Ф. Д. Овчаренка) / З. Р. Ульберг, М. І. Лебовка // Вісник НАН України. – 2013. – № 2. – С. 84–88.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bilopillya-meria.gov.ua/овчаренко-федір/>. – Назва з екрана.

УДК 37.091.12:78-051(477):37.016:78(520)

ВИКОРИСТАННЯ ЯПОНСЬКОГО ДОСВІДУ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШОГО ВІКУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ

Солдатенко О. І.

У статті розглядаються питання музичного навчання учнів старшого віку в Японії. Автор аналізує основні положення філософсько-музичного методу "Дзен-мистецтво гри на гітарі" музиканта і педагога Філіпа Тосіо Судо, який працював у цій галузі. Використання японського досвіду музичного навчання старшокласників буде доречним під час викладання таких дисциплін, як: "Технології музичного навчання і виховання", "Сучасні технології музичного виховання", "Методика музично-теоретичної підготовки" в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні до їх подальшої професійної діяльності. Ключові слова: Японія, дзен-мистецтво, гітара, філософсько-музичний метод, старшокласники.

В статье рассматриваются вопросы музыкального обучения учащихся старшего возраста в Японии. Автор анализирует основные положения философско-музыкального метода "Дзен-искусство игры на гитаре" музыканта и педагога Филиппа Тосио Судо, который работал в этой области. Использование японского опыта музыкального обучения старшеклассников будет уместным при преподавании таких дисциплин, как: "Технологии музыкального обучения и воспитания", "Современные технологии музыкального воспитания", "Методика музыкально-теоретической подготовки" в процессе подготовки будущих учителей музыкального искусства в Украине в их дальнейшей профессиональной деятельности. Ключевые слова: Япония, дзен-искусство, гитара, философско-музыкальный метод, старшеклассники.

The article deals with music education of senior students in Japan. The author analyzes the Basic Situation of philosophical and musical method "Zen Art in Guitar Playing" of musician and teacher Philip Tosyo Sudo, who worked in this area. It is reported that this method is used by tens of thousands of teachers not only in Japan but also around the world. The unusual method of music education is described in detail and the way of full musician disclosure, his musical abilities and all his potential through self-expression in music. It should be stressed that Zen means harmonious approach to the world and the objects that fill it, the knowledge and the disclosure itself through music. It draws our attention to F. Sudo approach to music education; it combines teaching of various Zen arts, martial arts, calligraphy, art of sword fighting and Japanese tea ceremony. The text gives a valuable information that this method is intended for both beginners and professionals. It should be emphasized that age and experience of students does not matter, but the most suitable method for F. Sudo music education is senior students' age. Attention is drawn that in contrast to traditional Western methods of music education, where children learn something and then try to reproduce it, P. Sudo offers the first student playing something and learning from the gained experience. It is described in short that the idea is to train and feel that learning through experience. Attention is drawn that P. Sudo advised the student before learning to recognize their commitment to the development of new material through training to play a musical instrument. Recommendations are given that P. Sudo stresses that it is necessary to teach children to experience music that is going to perform, and tempo becomes apparent to it, but knowing the pace and rhythm can be known. P. Sudo's conception of music education is more philosophy and a practical method than a performing school. It does not train professionals but develop musical abilities of senior students. The conclusions are made that applying the Japanese experience in senior students' musical education is appropriate when teaching such subjects as: "Techniques Musical Education and Upbringing", "Modern Techniques of Musical Education", "Methods of

Musical and Theoretical Training" in future music teachers' training in Ukraine for their career.

Key words: Japan, Zen art, guitar, philosophical and musical method, seniors.

Постановка проблеми. Під час підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні одним із головних завдань є формування компетентності студентів стосовно розвитку музичних здібностей старшокласників, що вимагає впровадження в навчальний процес світового досвіду науковців і вчителів-практиків, які працювали у цій галузі. Особливо велику увагу питанню музичного навчання учнів старшого віку приділяють у країнах Сходу, зокрема в Японії. В наш час дуже широкого розповсюдження набув філософсько-музичний метод "Дзен мистецтво гри на гітарі" Ф. Судо, яким користуються десятки тисяч педагогів не тільки в Японії, а й в усьому світі.

Саме тому багатий досвід цього японського педагога, переосмислений і адаптований до українських традицій музичного навчання може стати в нагоді, особливо під час підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналітичний огляд наукової та спеціальної музичної літератури показав, що у сучасній музичній педагогіці проблеми музичного навчання учнів старшого віку та підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні розробляються досить активно. Зокрема, українські вчені Ю. Мережко [4], Н. Іліницька [2], К. Завалко [1] та ін. розглядали питання: формування художніх смаків старшокласників у процесі вокальної діяльності, музичної самоосвіти старшокласників, підготовки майбутніх вчителів музики до інноваційної діяльності (включаючи досвід японського педагога С. Судзукі). Музичному вихованню дітей і підлітків, як органічному компоненту шкільної освіти в Японії, присвячені праці українських учених: В. Проннікова, В. Ладанова, О. Михайличенко, Ю. Михайлової [5] та ін. Але питання використання японського досвіду музичного навчання учнів старшого віку за методом Ф. Судо під час підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні залишилися поза увагою дослідників.

Мета статті – висвітлити питання музичного навчання учнів старшого віку в Японії і проаналізувати метод Ф. Судо та можливості використання його досвіду в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування компетентності вчителя музики стосовно розвитку музичних здібностей старшокласників вимагає свідомої, цілеспрямованої, планомірної й систематичної роботи під час навчання у вищому навчальному закладі. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя музики, здатного розвивати і підтримувати здібності, таланти й обдарування учнів старшого віку, потребують удосконалення методики викладання, орієнтації на результативність занять, посилення акцентів на їхню практичну спрямованість та впровадження в навчальний процес світового досвіду науковців і вчителів-практиків, що працюють у цій галузі.

Історично склалося так, що особливо велику увагу цьому питанню приділяють в Японії. Українські засади музичного виховання дуже схожі з японськими. Як і в Україні, музичне навчання в Японії виступає засобом всебічного, гармонійного розвитку особистості, оскільки у його процесі особливо успішно формуються моральні якості дитини. Традиційно в Японії вважають, що можливо й необхідно розвивати здібності музиканта в кожній людині, починаючи від самого народження і протягом усього життя. Головною метою музичного навчання дітей старшого віку є розвиток музичних здібностей учнів, набуття ними елементарних знань про музику й оволодіння практичними навичками і вміннями, що допоможуть їм орієнтуватися в музичній творчості, на певному рівні виконувати твори національних та зарубіжних композиторів.

Японські педагоги, як-от Хідео Сайто і Філіп Тосіо Судо, приділяли особливо велику увагу музичному навчанню дітей старшого шкільного віку.

Видатний японський музикант і педагог Хідео Сайто (1902–1974) був упевнений, що західні музичні традиції у викладанні музики з успіхом можуть бути застосовані в Японії, а ключем до цього, на його думку, повинно бути формування та розвиток музичних здібностей дітей старшого віку. Для цього в 1950 р. він відкрив

середню школу Toho Gakuen School of Music, щоб надавати якісну музичну освіту дівчаткам-підліткам. З учнів школи він організував ансамблі камерної музики, а потім і шкільний оркестр. У 1952 р. Хідео Сайто переконав університет Toho Gakuen відкрити старшу музичну школу для учнів від 15 до 18 років, а у 1955 р. ним був створений і музичний коледж з дворічним курсом, який у 1961 р. стає Музичним Відділом Коледжу Toho Gakuen [8]. Сьогодні там викладають педагоги як за європейськими й американськими методиками, адаптованими до менталітету країни, як-от: Карла Орфа, Золтана Кодая, Марії Монтессорі, Емілія Жака-Далькросса, Гленна Домана, так і за японськими, засновниками яких є Масару Ібука [3], Сін'їті Судзукі [6], Філіп Тосіо Судо [7].

Музика, на думку японців, покликана виявляти красу та робити її відчутною. Саме тому, вважають японські педагоги, дітей старшого шкільного віку треба вчити відчувати музику, вчити сприймати прекрасне, оскільки вони переконані, що ніякий науковий і технічний прогрес не здатний змінити естетичну та етичну складові людського життя [5, с. 93].

Такої думки дотримувався і Філіп Тосіо Судо (1959–2001) – японський музикант і педагог, що професійно грав на гітарі в Америці та Японії. Зростаюче значення імпровізаційної музики спонукало його у 1992 р. написати "Дзен-мистецтво гри на гітарі" [7]. Це не зовсім звичайний метод музичного навчання, а шлях повного розкриття музикантом своїх музичних здібностей, усього свого потенціалу через самовираження у музиці.

Мистецтво дзен-гітари ґрунтується на філософії дзен. Під дзен розуміється гармонійний підхід до світу й об'єктів, які його наповнюють, пізнання і розкриття себе через музику. Підхід Ф. Судо до музичного навчання поєднує в собі вчення різних мистецтв дзен: бойових мистецтв, каліграфії, мистецтва бою на мечах та японської чайної церемонії. Саме тому шлях дзен-гітари лежить через самопізнання учня – в набутті гармонії з самим собою, іншими та усім навколишнім світом.

Дзен-гітара – шлях творення і самовираження через музику, незалежно від досвіду чи виду інструменту або навіть техніки гри учня, тому що основоположний принцип Ф. Судо – кожному є що зіграти, бо в кожному з нас живе музика. Методика "Дзен" може застосовуватись для навчання гри на будь-якому музичному інструменті. Цей метод призначений як для початківців, так і для професіоналів. Вік і досвід учнів не має значення, але більш за все метод Ф. Судо підходить для музичного навчання дітей старшого шкільного віку, оскільки в ньому "немає інформації: акордів, способів настроювання гітари, музичної теорії, уроків з читання нот і виконання музичних творів", бо, на думку автора, "інформація сама по собі ніколи не навчить музиканта того, що необхідно, щоб зіграти свою пісню" [7, с. 4]. Ф. Судо вимагав від учнів рішучості все робити самостійно: не тільки вчитися грати на інструменті, але і шукати необхідну для цього інформацію де завгодно.

Основні елементи педагогічної концепції Ф. Судо:

1. Рішучість все робити самостійно.
2. Вчитися на основі набутого досвіду.
3. Осмислений підхід до навчання.
4. Покроковість навчання.
5. Дисципліна, старанність, свідомість і концентрація учня.
6. Розвиток музичних здібностей учнів: таланту, музичного слуху, музичного смаку, музично-ритмічних відчуттів: темпу, ритму, синхронності виконання; психомоторних здібностей: майстерності, техніки, емоційності виконання.

На відміну від традиційних західних методів музичного навчання, де діти чогось вчать, а потім намагаються це відтворити, Ф. Судо пропонував учневі спочатку зіграти що-небудь і вчитися на основі набутого досвіду. Ідея полягає у тому, щоб тренуватися і відчувати, тобто вчитися через досвід.

Ф. Судо радив учневі перед початком навчання усвідомити свою готовність до освоєння нового матеріалу через підготовку до гри на музичному інструменті. Цьому служать три кроки: кожного разу брати інструмент в руки з певною метою, налаштувати музичний інструмент і знайти внутрішню гармонію.

На думку Ф. Судо, прогрес у навчанні буде помітний тільки якщо учень вкладає у вправи з однією нотою всі сили, потім грає дві ноти разом, потім три ноти,

вивчає акорд, потім ще один і ще. Тільки коли учень навчився грати три акорди, вкладаючи в них всю душу, у нього є все, щоб серйозно братися за музику.

У методиці Ф. Судо вирішальне значення набуває дисципліна, старанність, свідомість і концентрація учня: "Робити те, що потрібно, коли потрібно, на межі своїх можливостей і чинити так щоразу" [7, с. 67]. Тобто треба грати не те, що хоче дитина, а те, що пропонує їй зіграти педагог. Іноді запропоноване і бажане збігається, іноді – ні. Учневі необхідно повірити в себе і просто займатися музикою, тоді прийде розуміння того, чого його вчить викладач.

Неодноразово Ф. Судо підкреслював відповідальність музиканта перед своїм талантом: "Правильно використовуйте свій талант, не витрачайте його даремно... Працюйте і розвивайте свій талант на повну силу, не лінуючись і не вигадуючи собі виправдань" [7, с. 87]. Музичні здібності, як і талант, необхідно всіляко розвивати не тільки на практиці, а й освоюючи теорію музики, не відмовляючись ні від якої нової інформації.

В інтерпретації дзен-буддизму звук являє собою божественну іскру, яку кожен носить у своєму серці. Саме тому дуже важливий всебічний розвиток музичного слуху учня через вслухування у свій внутрішній звук. Джерело звуку, за Ф. Судо, – ключ до всього. Пошук джерела допоможе учневі почути із усього різноманіття кожен звук окремо, і тоді всі вони разом зіллються в Єдину Велику Мелодію. Отже, основна теза Ф. Судо щодо розвитку музичного слуху: "Слухайте і вчіться, мотайте на вус все, що ви чуєте" [7, с. 39]. Якщо учень не може зіграти те, що чує, він повинен слухати те, що він грає, бо іноді у звичній мелодії він зможе несподівано для себе почути те, що раніше від нього було приховано.

Ф. Судо наголошував, що для розвитку музично-ритмічного відчуття учнів старших класів, треба навчити дитину відчувати музику, яку вона збирається виконувати, і темп стане для неї очевидним, а знаючи темп, можна пізнати і ритм. На думку Ф. Судо, "у кожної людини, у грудях якої б'ється серце, яка здатна дихати і ходити, є почуття ритму. Головне – відчутти цей ритм і вкласти його в музику" [7, с. 12]. Відчутти ритм розумом неможливо, учень його повинен відчутти тілом. Тому якщо учень повторить ритм достатню кількість разів, то він залишиться з ним назавжди, незалежно від ступеня його складності.

Велике значення для розвитку музичних здібностей учнів Ф. Судо надавав їх психомоторним здібностям, які виявляються в можливості музиканта передати своє розуміння змісту музичного твору через майстерність і віртуозність виконання. Учень повинен усвідомити витоки майстерності музиканта, напрямок власного розвитку і того, що значить "бути майстром". Сюди входить і співпраця з іншими виконавцями під час спільної гри в колективі. Щодо техніки виконання, то мета навчання – оволодіння нею так, щоб під час гри думати лише про динамічні та агогічні відтінки звучання інструменту. Саме тому, на думку Ф. Судо, "...для дзен-музиканта неважливо, що грати, бо достатньо і однієї ноти, в яку він вклав всю душу без залишку" [7, с. 56].

Висновки. Таким чином, можна зробити висновки, що музичне навчання дітей старшого віку в Японії здійснюється на дуже високому рівні в школах, музичних коледжах та музичних відділеннях при університетах Токіо, Осаки та інших міст.

Основними положеннями переосмисленої та адаптованої до українських традицій музичного навчання методики Ф. Судо, спрямованої на розвиток музичних здібностей учнів старших класів, є:

1. Необхідність вчитися на основі набутого досвіду.
2. Самостійний та осмислений підхід до навчання.
3. Самостійний пошук необхідної інформації учнем.
4. Дисципліна, старанність, свідомість і концентрація учнів.
5. Розвиток музичного таланту та музичного смаку.
6. Постійна робота над темпом, ритмом і синхронністю виконання.
7. Відпрацювання майстерності, техніки та емоційності виконання.

Авторська концепція музичного навчання Ф. Судо є більше філософією і практичним методом, ніж виконавською школою, що не готує професіоналів, а тільки розвиває музичні здібності учнів старшого віку, реалізуючи при цьому основну мету шкільних занять музикою з дітьми. Вона зовсім не знаходиться у суперечності з методами інших японських педагогів, таких як С. Судзукі і М. Ібука. Метод Ф. Судо може бути використаний в доповненні до них під час опанування майбутніми

педагогами-музикантами ефективних методів та прийомів японського музичного навчання дітей старшого віку, зорієнтованих на становлення в учнів інтересу до мистецтва, розвитку у них музичних здібностей та творчої активності. Застосування японських методик музичного навчання учнів старших класів буде доречним під час викладання таких дисциплін, як: "Технології музичного навчання і виховання", "Сучасні технології музичного виховання", "Методика музично-теоретичної підготовки" у вищих педагогічних закладах, що буде сприяти підвищенню ефективності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні до їх подальшої професійної діяльності.

Література

1. Завалко К. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика музичного навчання" / Завалко К. В. – К., 2013. – 41 с.
2. Іліницька Н. С. Організаційно-педагогічні умови музичної самоосвіти та самовиховання старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Іліницька Н. С. ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2007.
3. Масару Ибука. После трех уже поздно / Масару Ибука ; пер. с англ. М. и Н. Перовых. – М. : РУССЛИТ, 1991. – 96 с.
4. Мережко Ю. В. Формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Мережко Ю. В. ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 200 с.
5. Михайлова Ю. Д. Традиционная система социализации детей в Японии / Ю. Д. Михайлова // Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. – М., 1983. – С. 89–110.
6. Судзуки С. Возвращенные с любовью. Классический подход к воспитанию талантов / С. Судзуки. – М. : Попурри, 2005. – 192 с.
7. Филипп Судо. Дзэн искусство игры на гитаре / Филипп Судо ; пер. с англ. Н. А. Вуль. – СПб. : Амфора, 2006. – 256 с.
8. Lambert M. Surhone. Toho Gakuen School of Music / Lambert M. Surhone, Mariam T. Tennoe, Susan F. Henssonow. – London, 2010. – 92 p.

УДК 37+781

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИМВОЛИКИ
В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ ЭПОХИ БАРОККО
(НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА И. С. БАХА)**

Сунь Пенфей

Статтю присвячено питанням педагогічної розробки художньої символіки в музичному мистецтві. Художні принципи символізації музичного мистецтва бароко на прикладі музики Баха розглядаються в педагогічному аспекті. Зроблено спробу визначити педагогічний потенціал музичної риторики, символіки чисел і протестантського хоралу в творах німецького композитора. Обговорюються питання педагогічної роботи вчителя музики з художніми символами в музиці Баха в процесі навчання китайських учнів.

Ключові слова: символ, художня символіка, музичне мистецтво, педагогіка, педагогічний процес.

Статья посвящена вопросам педагогической разработки художественной символики в музыкальном искусстве. Художественные принципы символизации музыкального искусства барокко на примере музыка Баха рассматриваются в педагогическом аспекте. Сделана попытка определить педагогический потенциал музыкальной риторики, символики чисел и протестантского хорала в произведениях немецкого композитора. Обсуждаются вопросы педагогической работы учителя музыки с художественными символами в музыке Баха в процессе обучения китайских учеников.

Ключевые слова: символ, художественная символика, музыкальное искусство, педагогика, педагогический процесс.

This article is devoted to the pedagogical elaboration of the musical artistic symbolism. The artistic symbolization of the baroque music style illustrated by Bach's compositions is considered in pedagogic aspect.

The symbols are the most important means of artistic cognition and the reality reflecting. Therefore the understanding of the artistic symbols is the essential component of the specialist competency in the field of Arts pedagogy, in music teaching in particular. The formation of the future music teachers' artistic symbolic mentality is a challenging task and it demands the proper methodic development during their university training process.

One of the important parts of such methods is the definition of the artistic images set which helps to solve this problem most effectively. I. S. Bach's creations definitely belong to this set as they embody all the main Baroque style music principles including the principle of symbolization.

I. S. Bach's compositions enable the students to shape the concept of symbols as of the most significant culture attributes, give them possibility to represent the specific musical expressive means by the symbolic musical speech semantics (rhetoric figures, religious numerology, usage of protestant choral melos etc.). The symbolic elements in I. S. Bach's creations are characterized by the high sense saturation and the ability to find the bright emotional response. They help the students to penetrate into the European world outlook and promote better understanding of ethic and esthetic foundations of European cultural tradition.

There are good reasons to state that Baroque style art, and I. S. Bach's creative activity in particular, possesses great potential in education future music teachers, in the process of development of their capacious scientific and artistic idea of symbols as of the special area of artistic expressive arts means.

Key words: symbol, artistic symbolism, musical art, pedagogy, educational process.

Одной из самых главных сторон профессиональной деятельности учителя музыки является необходимость разъяснения смысла музыкального произведения и его содержания, которые реализуются в музыкальном искусстве посредством

художественных символов и знаков. Владение обширным полем знаковой систем музыкального языка, которое позволяет музыканту-педагогу самому понимать музыку и научить ученика её "понимающему" восприятию – необходимое качество будущего учителя музыки, от которого зависит успешность педагогического процесса.

Изучение творчества И. С. Баха, яркого представителя музыкального искусства эпохи барокко – обязательный компонент современного музыкального образования, который обладает богатейшими возможностями всестороннего развития учащихся за счёт чрезвычайной смысловой насыщенности сочинений великого немецкого композитора. Принцип символизации художественного языка, характерный для искусства барокко, нашёл в музыке И. С. Баха наивысшее воплощение, и поэтому изучение художественной символики в аспекте её педагогического потенциала является актуальным для современной музыкальной педагогики, ориентированной на комплексный подход к музыкальному образованию. Это особенно актуально для китайских учащихся, "открытых" сегодня для европейской культурной традиции. Освоение данной художественной традиции значительно облегчается посредством знакомства с её символами.

Концепции символа в художественном творчестве сложились в трудах А. Белого, Г. Гадамера, А. Лосева, П. Флоренского, Ю. Лотмана, С. Аверинцева, М. Бахтина, Л. Выготского и др. Разработка вопросов, связанных со спецификой знаковых образований в музыкальном творчестве, представлена музыкально-теоретическими исследованиями М. Арановского, В. Холоповой, В. Медушевского, Б. Яворского и других ученых.

В педагогической литературе специальное обсуждение проблемы художественного символа встречается крайне редко. Вместе с тем некоторые педагогические аспекты символической природы музыкального искусства обсуждались в работах Л. Выготского, П. Блонского, Д. Кабалевского, Б. Яворского, Б. Асафьева, Н. Ветлугиной, Н. Гродзенского, О. Апраксиной, К. Португалова, Н. Салминой. В китайской педагогике феномен художественного знака-символа вообще никогда не изучался.

Музыкальная символика в произведениях И. С. Баха достаточно хорошо изучена в трудах А. Швейцера, Б. Яворского, А. Милки [5], В. Носиной [6] и др. Однако этот предмет практически не нашел своей педагогической интерпретации в учебной литературе для учащихся общеобразовательных и специальных школ. Поэтому исследование педагогических возможностей художественной символики в музыке великого немецкого мастера составляет одну из актуальных задач современной отечественной музыкальной педагогики.

Цель данной статьи – определение педагогического потенциала художественной символики в музыкальном искусстве барокко на примере творчества И. С. Баха.

Символ является важнейшим атрибутом музыкального искусства – с его помощью в музыкальном произведении воплощается художественное содержание, национальная и культурная самобытность композиторской индивидуальности, культурные идеи той или иной исторической эпохи. Для музыкального искусства, как и любого другого, всегда было характерно стремление к отображению объективных ценностей культуры. И поэтому, по мнению современных исследователей, "... символизм как "универсалия мирового художественного процесса" продолжает оставаться "системой систем" [7, с. 18]. Музыка как вид искусства оперирует музыкальными образами, которые создаются композитором посредством системы музыкальных знаков и символов: "Музыкальный образ определяется как вид художественного образа, воспроизводящий эстетические качества субъективной и объективной действительности при помощи музыкальных звуков; как сложная иерархическая система, доносимая посредством музыкального языка, являющегося своеобразным способом передачи эстетической информации" [4, с. 13].

Прежде чем обсуждать художественную символику музыкального искусства барокко, необходимо выяснить какими свойствами обладают символические знаки в художественном творчестве вообще.

По определению С. Аверинцева, "... символ художественный (греч. σύμβολον – знак, опознавательная примета) – универсальная категория эстетики, лучше всего

поддающаяся раскрытию через сопоставление со смежными категориями образа, с одной стороны, и знака – с другой. Беря слова расширительно, можно сказать, что символ есть образ, взятый в аспекте своей знаковости, и что он есть знак, наделенный всей органичностью мифа и неисчерпаемой многозначностью образа. ... Предметный образ и глубинный смысл выступают в структуре символа как два полюса, немислимые один без другого (ибо смысл теряет вне образа свою явленность, а образ вне смысла рассыпается на свои компоненты), но и разведенные между собой и порождающие между собой напряжение, в котором и состоит сущность символа. Переходя в символ, образ становится "прозрачным"; смысл "просвечивает" сквозь него, будучи дан именно как смысловая глубина, смысловая перспектива, требующая нелегкого "вхождения" в себя" [1, с. 155].

С. Аверинцеву удастся установить четкие границы, разделяющие символ и аллгорию, символ и метафору, которые относятся к весьма распространенным средствам художественной выразительности. Здесь приходится искать и специфику символа по отношению к категории знака: символ тем содержательнее, чем более он многозначен, в конечном же счете содержание подлинного символа через опосредующие смысловые сцепления всякий раз соотносено с "самым главным" – с идеей мировой целокупности, с полнотой космического и человеческого "универсума".

Оригинально и неожиданно продуктивно сопоставление символа с мифом в концепции С. Аверинцева: "От мифа символ унаследовал его социальные и коммуникативные функции, на которые указывает и этимология термина: $\sigma\upsilon\mu\beta\omicron\lambda\alpha$ назывались у древних греков подходящие друг к другу по линии облома осколки одной пластинки, складывая которые, опознавали друг друга люди, связанные союзом наследственной дружбы. По символу опознают и понимают друг друга "свои" [1, с. 156]. Миф, как первоначальная форма человеческого мышления, по самой своей природе символичен, поскольку воплощает в символических образах общую – онтологическую – идею.

В своей статье С. Аверинцев не только дает полную характеристику художественным символам, но высказывает очень ценные для искусствоведения, а также и для педагогики искусства замечания относительно свойств герменевтики (интерпретации) символических средств искусства: "Смысловая структура символа многослойна и рассчитана на активную внутреннюю работу воспринимающего..." [1, с. 158].

Для педагогической герменевтики произведений искусства важнейшее значение имеют предупреждения С. Аверинцева об опасности неверной, субъективистской интерпретации символа. Этот недостаток, к сожалению, часто наблюдается у преподавателей искусства.

По мнению современных исследователей, музыкально-педагогическая работа с художественными символами очень сильно связана с индивидуальностью музыканта (учителя, а также и ученика) поскольку смысл их "... не "извлекается" непосредственно из знаковой формы, а "домысливается" к основному значению вследствие того, что этот знаковый предмет связывается (ассоциируется) в сознании личности с какими-то иными знаками и текстами, с речевой ситуацией, личностью человека, историческими событиями, идеями и т. д. Иначе говоря, коннотативный смысл чаще всего образуется благодаря контексту" [8, с. 7]. Именно поэтому художественный символ в музыкальном искусстве провоцирует как бы "расширенное" восприятие формальной знаковой единицы (мелодии, ритма, темы и т. п.), которое включает и представления о семиотическом поле той или иной культуры, и индивидуальный художественный опыт, и мотивацию к самосовершенствованию посредством своего художественного опыта и деятельности, а также ориентацию в разнообразии национальных форм художественной культуры и их символах.

Для музыкального искусства на любом историческом этапе символические средства выразительности были всегда актуальны. Как уже было сказано, художественный символ имеет способность отражать "внемзыкальное" содержание, такие объективные реалии как, например, мировосприятие отдельно взятой личности или целой эпохи. И символизм как ведущее направление художественного творчества XIX столетия, в данном смысле, является лишь частным случаем

символической сущности искусства вообще, которая и в другие исторические эпохи определяла облик творческой деятельности.

Художественная символика является чрезвычайно важной стороной музыкального искусства эпохи барокко, именно она определила определяющую роль музыкальной риторики в создании музыкального содержания. Как известно, система музыкально-риторических фигур была призвана конкретизировать музыкальную выразительность в типологических мелодических формулах – устойчивых и общепризнанных знаках музыкального смысла. Изначально этот "музыкальный лексикон" формировался в тесной взаимосвязи музыки со словом: композиторы стремились наглядно воплотить средствами музыкальной выразительности смысл поэтического слова. И композиторы, и исполнители, и слушатели того времени воспитывались на этом развитом "словаре" риторических фигур, который использовался в огромном количестве музыкальных произведений самых различных авторов. Особенно сильно эта тенденция (как в духовном, так и в светском творчестве) проявилась в Германии XVII века, которая выдвинула практику музыкально-риторической композиции.

Ещё одной стороной художественной символизации музыкального искусства эпохи барокко является числовая символика, берущая своё начало ещё в далёкой древности. "Числовая символика является одним из важнейших аспектов барочного мышления. Это явление, наблюдающееся не только в области музыки, но и в литературе, живописи, других сферах культуры барокко, имеет огромное количество слоев и смыслов" [3, с. 2]. Символика чисел для барочной музыки была данью очень долгой традиции, которая была определена сакральным знанием и утвердилась в религиозной догматике христианства. Так, наиболее значимыми числовыми символами, несущий сакральный смысл являются 3 – эмблема Божественной Троицы, 7 – дни сотворения мира, 12 – число апостолов, 33 – возраст Христа. Примером использования Бахом числовой символики могут послужить 12 вариаций в хоре "Crucifixus" из мессы h-moll или 12 проведений темы в завершающей фуге и 33 проведения темы в целом в пассакалии для органа c-moll.

Символика чисел – наиболее простое в своей конкретике выражение религиозных идей, которое может выступить средством объяснения ученикам особенностей христианского мировоззрения. Тем более это касается разъяснения смысла музыки Баха китайским учащимся, которым также знакома идея числовой символики, имеющей место практически во всех древних культурах. Обращаясь к теоретическим разъяснениям использования символики чисел, как в духовных, так и в светских произведениях Баха, педагог имеет возможность раскрыть этический смысл музыки, её взаимосвязь с "внемузыкальными" смыслами и самыми объективными идеями европейской культуры.

И. С. Бах воплотил в собственном творчестве богатую и сложную духовную жизнь современников, их высочайший нравственный эталон. Религиозная тема традиционна для германского искусства. Она органична и для творчества Баха – искренне верующего христианина протестантской церкви. Одно из основных мест в произведениях композитора занимает образ Иисуса Христа, являющийся для него олицетворением наилучших духовных свойств человека: готовности к самопожертвованию во имя людей, верности избранному пути, возможности черпать мужество в силе духа, возможности возвыситься над своим страданием и даже над гибелью. Но, в отличие от средневековой религиозности с её культом мучеников, Бах делал акцент на духовном величии человека. Мы слышим эти образы в ораториях и духовных кантатах, "Страстях" и Мессе си минор, обработках хоралов, пьесах "Хорошо темперированного клавира".

Содержание и смыслы музыкальных произведений Баха раскрываются через музыкальную символика, которая складывалась в недрах барочной музыкальной культуры и превратилась у Баха в устойчивые структуры, несущие определенный смысл. Баховская музыкальная символика опирается на упомянутые выше художественно-выразительные основания барочного искусства – числовую символика и музыкальную риторику, а также на такой чрезвычайно важный для баховской музыки элемент как протестантский хорал. Последний является очень существенным для понимания музыки Баха, поскольку является музыкальным

символом религиозного мировоззрения композитора и выводит процесс разъяснения содержания его музыки на очень высокий содержательный уровень.

Так, посредством объяснения смысла и содержания тем-цитат в духовных кантатах, пассионах и органных хоральных прелюдиях, педагог значительно расширяет представления учеников о музыкальном творчестве композитора. Он формирует представления о традициях целого пласта немецкой религиозной культуры – немецкой "евангелической церковной песне" (или "лютеранском общинном пении"), которое: а) составляет самостоятельное жанровое и стилевое явление немецкой музыки; б) представляет собой смысловое ядро лютеранской богослужебной традиции; в) является для художественной эстетики И. С. Баха одним из базовых стилеобразующих факторов. Неслучайно Б. Асафьев определяет протестантский хорал как "... интонационный "образ-идею" нравственно-этического облика германской нации" [2, с. 316], как "... интонирование этического строя мысли и чувств общины, коллективной души" [там же], отмечая, тем самым, принципиально символическую функцию хорального напева в произведениях немецкого композитора.

Педагогическая работа с художественной символикой музыки Баха обладает широким образовательным потенциалом, поскольку имеет возможность с помощью конкретных звуковых структур, воспринимаемых учениками на слуховом и зрительном уровнях, формировать в полном смысле слова "культурные представления". Конечно же, в первую очередь речь идёт о таких объективных срезах культуры как религия, этика и эстетика, которые нашли своё воплощение на высочайшем художественном уровне в творчестве Баха.

Идеи христианской Веры, Служения, Бога, образующие этические основания европейской культуры, достаточно трудно объяснить китайцам, которые воспитаны в совершенно других культурных традициях. Более того, слуховой опыт китайских учащихся также "оторван" от эстетических нормативов баховской музыки (соответственно, не всегда хоральные темы-символы будут восприняты ими как "красивые", эстетически полноценные). Думается, что здесь нужно опираться на те реликтовые пласты мифологического сознания, которые, в принципе, есть у каждого человека. Китайским слушателям можно сравнительно легко объяснить значение той или иной музыкальной интонации. Но очень трудно "вложить в их сознание" те символические смыслы, которые "окружают" этот знак и связывают его форму с определенным идейно-образным десигнатом.

Для педагогического процесса очень важно, что баховская хоральная цитата имеет точный художественно-образный прицел. Она индексирует знаковые отношения; а) указывает на определенный единственный хоральный текст и его словесные, в том числе обязательные евангелические и библейские контексты; б) указывает на определенный обряд, фрагмент, тип Богослужения. То есть, ее выразительная функция множественна, так же множественен и её педагогический резерв, который даёт, помимо вышеизложенных возможностей, объяснить и разницу между риторикой и символом. Так, цитата риторична в том смысле, что она поучает, ибо представляет собой плод благочестивого деяния композитора. Добавим, что хоральные тексты всегда символичны и используют символы Священного писания. Таким образом, хоральные цитаты Баха риторичны и символичны. Но символичны не потому, что риторичны. И не риторичны потому, что символичны. Это совпадение не противодействующих, но разных качеств. Символы тут умножают смыслы, стремятся к бесконечному смыслу (буквально по С. Аверинцеву).

Таким образом, можно сделать выводы относительно педагогических аспектов художественной символики в творчестве И. С. Баха:

- творчество композитора является кульминационным этапом развития музыкального искусства барокко, обобщившим ведущие художественные принципы барочного искусства, среди которых следует выделять принцип символизации;
- данный аспект понимания явлений позволяет педагогу выйти в своих теоретических и герменевтических разъяснениях на уровень формирования у учащихся представлений о символе как важнейшем атрибуте культуры;
- художественная символика в творчестве Баха опирается на средства музыкальной риторики, на религиозную символику чисел, на темы протестантского хорала и обладает особой смысловой плотностью, которая даёт возможность

разъяснения учащимся универсальных мировоззренческих, этических и эстетических оснований европейской культурной традиции;

- педагогическая работа с музыкальными символами (устойчивыми в своём понятийном содержании мелодическими структурами) в произведениях Баха способна рождать художественно-эмоциональные переживания, формировать ассоциации и представления учащихся о данном типе музыкальной выразительности.

Данные умозаключения позволяют утверждать, что художественная символика музыкального искусства барокко и, в частности музыки И. С. Баха, обладает высоким педагогическим потенциалом, направленным на комплексное развитие музыкальной культуры учащихся.

Литература

1. Аверинцев С. С. Символ [Электронный ресурс] / С. С. Аверинцев // София-Логос : словарь. – 2-е изд., испр. – К. : Дух і Літера, 2001. – С. 155–161. – Режим доступа: <http://ec-dejavu.ru/s-2/Symbol.html>. – Назва з екрана.
2. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Б. Асафьев. – М. : Музыка, Ленинградское отделение, 1971. – 373 с.
3. Блажевич М. Н. Числовая символика в музыкальной теории практике XVII века (на материале немецкой органно-клавирной музыки) : автореф. дисс. ... канд. искусств : спец. 17.00.02 "Музыкальное искусство" / Блажевич М. Н. – Казань, 2012. – 29 с.
4. Лазутина Т. В. Онто-гносеологические и аксиологические основания языка музыки : автореф. дисс. ... д-ра философских наук : специальность 09.00.01 "Онтология и теория познания" / Лазутина Т. В. – Екатеринбург, 2009. – 42 с.
5. Милка А. П. О христианской символике в двойном каноне И. С. Баха BWV 1077 / А. П. Милка // Жизнь религии в искусстве : сб. ст. – СПб., 2006. – С. 132–144.
6. Носина В. Б. Символика музыки И. С. Баха / В. Б. Носина. – М. : Классика – XXI, 2004. – 56 с.
7. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
8. Шип С. В. О семиотических основаниях музыкально-педагогической герменевтики / С. В. Шип // Наука і освіта // Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2004. – № 4–5. – С. 210–214.

НАШІ АВТОРИ

1. **Біла Наталія Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
2. **Богданович Володимир Володимирович**, аспірант кафедри музичного мистецтва факультету початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
3. **Ван Яюєци**, аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
4. **Вергунова Валерія Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва Чернігівського національного університету імені Т. Г. Шевченка.
5. **Гао Юань**, аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
6. **Грисюк Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент Чернігівського національного університету імені Т. Г. Шевченка.
7. **Гусейнова Лариса Василівна**, декан факультету культури і мистецтв, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
8. **Дворник Юрій Феодосійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
9. **Дорошенко Тетяна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри музичного мистецтва Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
10. **Коваль Олена Віталіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
11. **Ковальова Вікторія Василівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
12. **Козир Євген Аркадійович**, магістрант кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
13. **Кузьменко Людмила Олегівна**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри біології та основ сільського господарства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
14. **Лукашова Ніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Павленко Олексій Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
16. **Пархоменко Олександр Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
17. **Пелешко Людмила Володимирівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
18. **Пісоцька Людмила Миколаївна**, викладач кафедри дошкільної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Пісоцький Олександр Петрович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
20. **Ростовська Юлія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
21. **Силко Роман Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецького навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

22. **Скорик Тамара Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва факультету початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

23. **Сокол Мар'яна Олегівна**, кандидат філологічних наук, докторант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

24. **Солдатенко Олександр Ігорович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

25. **Спілюті Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

26. **Сунь Пенфей**, аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

27. **Хань Юйцень**, аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

28. **Цінько Світлана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

29. **Циганков Сергій Андрійович**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

30. **Чорногор Наталія Олексіївна**, аспірантка Кіровоградської льотної академії НАУ.

31. **Шавро Тетяна Миколаївна**, студентка магістратури факультету початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

32. **Шкляр Наталія Анатоліївна**, науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України.

33. **Шумський Микола Олександрович**, народний артист України, професор, завідувач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

34. **Щербініна Ольга Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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 РУКОПISУ

- 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. Графська, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: vidavn@ndu.edu.ua

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 (співавтори) статті _____

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась 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