1. *Сутність і зміст педагогічної спрямованості майбутніх учителів музики // Наукові записки*. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) /за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2008. №4. С. 65-68.

УДК 371.134:78 (045)

**СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

***Морозова О.О.***

У статті висвітлено сутність і основні характеристики музично-педагогічної спрямованості як провідної складової в структурі особистості вчителя музики

*Ключові слова: музично-педагогічна спрямованість, потреба, мотив, мотиваційна сфера.*

Вимоги сучасного суспільства до фахової підготовки вчителів музики потребують ефективного пошуку оптимального оновлення системи музичної освіти, нового підходу до організації навчально-виховного процесу, розробки таких методів і форм навчання, які спроможні не тільки забезпечити надання студентові знань, а й стимулювати розвиток умінь самонавчання, що конче потрібно для його подальшої плідної професійної діяльності.

Система професійної підготовки вчителів музики, що існує у сучасних вищих педагогічних навчальних закладах, доволі успішно забезпечує засвоєння майбутніми вчителями знань, умінь і навичок професійної діяльності. Як відомо, особистість майбутнього вчителя значною мірою характеризується особливостями його психіки і має певну психологічну структуру. Основні її компоненти – психічні властивості: спрямованість, темперамент, характер, здібності в їх діалектичному зв’язку із психічними процесами, станами та утвореннями (знаннями, навичками, уміннями, звичками). Серед психічних властивостей особистості вчителя музики, на наш погляд, на особливу увагу заслуговує музично-педагогічна спрямованість, яка протягом професійної діяльності ефективно впливає на всебічний і гармонійний розвиток студентів.

Результати аналізу літературних джерел з психології та педагогіки свідчать про те, що проблемі педагогічної спрямованості особистості вчителя присвячено дослідження багатьох учених. Найбільш важливими для розуміння сутності педагогічної спрямованості майбутніх учителів музики, на нашу думку, є дослідження Е. Абдуліна. Б. Ананьєва, Л. Арчажнікової, Ю. Бабанського, Л. Божович, М. Данілова, Г. Костюка, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ростовського, С. Рубінштейна, В. Сластьоніна, М Тарасевича, В. Шацької. О. Щолокової та інших.

Під час аналізу наукових досліджень музично-педагогічного процесу, анкетування студентів, випускників, викладачів гуманітарних ВНЗ з’ясувалося, що музично-педагогічна спрямованість учителя музики – це професійно важлива, соціально обумовлена властивість особистості, яку необхідно формувати та розвивати у студентів музично-педагогічних факультетів.

Як показали результати дослідження, робота науково-педагогічного складу щодо формування та розвитку у майбутніх учителів музики музично-педагогічної спрямованості проводиться на недостатньо високому рівні. Однією з основних причин такого становища є те, що не всі педагоги правильно розуміють сутність і зміст музично-педагогічної спрямованості.

Метою статті є висвітлення сутності та основних структурних елементів музично-педагогічної спрямованості вчителя музики.

У результаті вивчення та аналізу психолого-педагогічної літератури нами було з’ясовано структуру зазначеної властивості особистості педагога-музиканта (рис. 1).

Взаємообумовленими складовими музично-педагогічної спрямованості (далі – МПС) ми вважаємо: внутрішню потребу до музичного навчання та виховання учнів, прагнення поділитися з ними та колегами власним досвідом музичної підготовки; активний інтерес до музично-педагогічної діяльності, зацікавленість нею; схильність до музично-педагогічної праці; ідеали музично-педагогічної діяльності; музично-педагогічні переконання; гуманістичний музично-педагогічний світогляд; а також – активне прагнення до вдосконалення себе як педагога і музиканта.

**П О Т Р Е Б И**

**у музично-педагогічних знаннях**

**у музично-педагогічній діяльності**

**М О Т И В А Ц І Й Н А С Ф Е Р А**

**М У З И Ч Н О – П Е Д А Г О Г І Ч Н И Й**

**С В І Т О Г Л Я Д**

**Г У М А Н І С Т И Ч Н И Й**

**С Х И Л Ь Н І С Т Ь**

**до музично-педагогічної праці**

**І Н Т Е Р Е С**

**до музично-педагогічної діяльності**

**музично-педагогічні**

**І Д Е А Л И**

**музично-педагогічні**

**П Е Р Е К О Н А Н Н Я**

**Ц І Л І**

**музично-педагогічного вдосконалення**

Рис. 1. Структура музично-педагогічної спрямованості особистості вчителя музики

Кожна з цих складових має свій зміст і характеризує МПС учителя музики.

Основною рушійною силою дійового ставлення людини до зовнішнього світу і до інших людей є потреби. Потреба – це стан організму, в якому виражається його залежність від умов існування. Потреба є джерелом активності організму. У психологічному плані потреба – це внутрішні спонукання до діяльності, тобто мотиви [8]. Реалізація потреб неможлива без адекватного усвідомлення їх. Усвідомлення предмета потреби набуває форми мети; відповідно усвідомлення шляхів, способів, засобів її досягнення – форми інтересів, які спонукають людину до різноманітних видів діяльності [13]. На наш погляд, можна сформулювати визначення музично-педагогічної потреби особистості вчителя музики як особливого відчуття ним необхідності активно займатися музичним навчанням та вихованням учнів.

Як з’ясувалося у процесі нашого дослідження, спрямованість особистості являє собою систему стійких мотивів, які орієнтують діяльність особистості, визначають поведінку, активність тощо [2]; [5]; [6]; [7]. Мотиви, в свою чергу, – це сили, які пов’язані з потребами людини і примушують її до певних дій [3], це збудження до діяльності, що пов’язані із задоволенням потреб, сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб’єкта і визначають спрямованість особистості [9].

Сукупність різних спонукань, які визначають спрямованість поведінки і діяльності, становлять мотиваційну сферу особистості. Отже, мотиваційна сфера особистості – це сукупність різних спонукань, що визначають спрямованість її поведінки і діяльності [8].

Таким чином, мотиваційна сфера музично-педагогічної діяльності складається з музично-педагогічного інтересу, схильності до музично-педагогічної праці, ідеалів музично-педагогічної діяльності, музично-педагогічних переконань, а також – сформованого на підставі попередніх мотивів гуманістичного музично-педагогічного світогляду. Ці складові створюють умови для вибору найкращих шляхів вирішення завдань музичного навчання та виховання. Розглянемо кожну з них окремо.

Інтерес – цілеспрямоване ставлення людини до будь-якого предмету її потреби [10]; форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності [9]; виборча спрямованість людини на набуття тих чи інших знань, яка має важливе значення щодо здійснення будь-якої діяльності [1]. Отже, на підставі внутрішньої потреби у музично-педагогічній діяльності у майбутнього учителя музики повинен розвиватися музично-педагогічний інтерес – активне пізнавальне ставлення до процесу музичного навчання та виховання учнів, спричинене музично-педагогічними потребами.

Результати аналізу наукових фактів свідчать про те, що стійкий інтерес до будь-якої діяльності, у тому числі музично-педагогічної, неодмінно розвивається до рівня схильності (нахилу). Найбільш повним визначенням схильності, на наш погляд, є – вибіркова спрямованість особистості на певну діяльність, що спонукає нею займатися, основу якої складає глибока наполеглива потреба індивіда в тій чи іншій діяльності, прагнення удосконалювати вміння та навички, пов’язані з цією діяльністю [13]. У нашому дослідженні схильністю ми називаємо спрямованість на музично-педагогічну діяльність.

Отже, про схильність учителя музики до музично-педагогічної діяльності можна говорити як про активне, внутрішньо мотивоване, цілеспрямоване прагнення систематично займатися музичним навчанням та вихованням учнів.

Ще більш високим за змістом та силою є ідеал. За аналогією з визначенням ідеалу як взірця чогось досконалого, вищої мети прагнень [11], або як ідеального образу, що є нормативним і визначає спосіб і характер поведінки або діяльності людини чи соціальної групи [8], музично-педагогічним ідеалом учителя музики можуть бути певні музично-педагогічні якості, той чи інший стиль навчально-виховної діяльності або конкретний видатний педагог-музикант (улюблений викладач, авторитетний керівник, талановитий колега тощо), який має ці якості.

«Для того, щоб виховання могло створити для людини другу природу, необхідно, щоб ідеї цього виховання переходили в переконання і звички тих, хто виховується» [12]. У результаті проведеного дослідження нами було встановлено, що під музично-педагогічними переконаннями вчителя музики слід розуміти один із мотивів його діяльності щодо навчання та виховання учнів, який сформувався шляхом накопичення музично-педагогічного досвіду, обумовлений усвідомленою потребою у музично-педагогічних знаннях і діяльності.

Найбільш сильним, найбільш складним і найвищим мотивом поведінки людини є її світогляд [7]. У процесі дослідження нами було встановлено, що музично-педагогічний світогляд учителя музики є системою специфічних відносин, яка містить в собі доброзичливе, гуманне ставлення до учнів, до навчально-виховної діяльності, до вдосконалення себе як педагога.

Музично-педагогічні мотиви спонукають учителя музики до висунення перед собою певних цілей, завдяки досягненню яких задовольнятимуться його музично-педагогічні потреби і реалізується прагнення до музично-педагогічного вдосконалення. Враховуючи зв’язок між мотивацією і цілеспрямованістю, можна і необхідно вивчати МПС майбутніх учителів музики і впливати на її розвиток.

Усі структурні елементи МПС особистості вчителя музики знаходяться в складній взаємозалежності і функціонують у своїй сукупності, як цілісна динамічна система.

Таким чином, проаналізувавши різні підходи до сутності і структури спрямованості педагога-музиканта, нами сформульовано визначення цієї властивості особистості. ***Музично-педагогічна спрямованість майбутнього вчителя музики*** – це сукупність стійких взаємопов’язаних, взаємообумовлених і взаєморозвивальних мотивів його музично-педагогічної діяльності (інтересу, схильності, ідеалів, переконань, гуманістичного світогляду тощо), які спричинено внутрішньою потребою і спонукають до педагогічного самовдосконалення.

Розгляд сутності та структури музично-педагогічної спрямованості особистості вчителя музики дає підставу для висновку щодо необхідності дослідження проблеми формування цієї властивості з позицій особистісно-діяльнісного підходу.

**Література**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Просвещение, 2005. – 481 с.
3. Марлевич В.С., Семиченко О.В. Особливості професійної підготовки викладачів педагогічних вузів: дидактичний аспект. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2003. – 232 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
5. Общая психология / Под ред. В.В. Богословского, А.Г. Ковалева, А.А. Степанова. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
6. Психология и педагогика / Под ред. А.А. Радугина. – М.: Центр, 1997. – 256 с.
7. Психологічна енциклопедія / Автор упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
8. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Либідь, 2002. – 227 с.
9. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. – М.: Наука, 2001. – 482 с.
10. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 5-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – М., 1974. – Т. 2.
12. Філософський енциклопедичний словник / Наук ові редактори Л.В. Озадовська, Н.П. Поліщук. – К.: Абрис, 2002. – 743 с.
13. <http://azps.ru/handbook>

Морозова О.А.

***Сущность и содержание музыкально-педагогической направленности будущих учителей музыки***

В статье отражены сущность и основные характеристики музыкально-педагогической направленности как ведущей составляющей в структуре личности учителя музыки

*Ключевые слова: музыкально-педагогическая направленность, потребность, мотив, мотивационная сфера.*

Morozova O.

***The essence and basic characteristics of musical and pedagogical activity of future music masters***

The essence and basic characteristics of musical and pedagogical activity as a basic element in the structure of music teachers’ personality are elucidated in this article.

*Keywords: musical and pedagogical activity, necessity, reason, motivational sphere.*

1. *Обґрунтуванням актуальності формування музично*-*педагогічної спрямованості учителів музики* // Педагогічний дискурс: зб. наук праць / гол. ред. А.Й. Сиротенко. – Хмельницький: ХГПА., 2008. Вип.4. С. 102-105.

УДК 371.134:78.07

***О. О. Морозова***

***викладач кафедри теорії та методики мистецтв, аспірант***

***(Хмельницька ГПА)***

**Обґрунтування актуальності формування музично-педагогічної спрямованості учителів музики**

*У статті висвітлено особливості формування педагогічної спрямованості як якісної характеристики вчителів музики, розглянуто наукові підходи до трактування терміну «професійно-педагогічна спрямованість».*

***Ключові слова:*** *професійна спрямованість особистості, педагогічна спрямованість учителя музики.*

*Постановка проблеми.* Відродження найкращих традицій українського музичного мистецтва набуває особливої значущості в умовах розбудови незалежної України. Важливим чинником цього процесу є музична освіта як складова цілісного процесу підвищення загальнокультурного потенціалу суспільства. Сучасна музична освіта в Україні ставить за мету забезпечення високої якості освіти на основі збереження її фундаментальності у поєднанні з науково-педагогічним пошуком шляхів змістовного оновлення.

Концепція вищої педагогічної освіти передбачає поетапне вирішення проблеми становлення висококультурної особистості. Важливе значення у формуванні основних професійних якостей особистості майбутніх учителів музики, їх естетичного ставлення до оточуючої дійсності має музичне виховання.

Система професійної підготовки вчителів музики, що існує у сучасних вищих педагогічних навчальних закладах, доволі успішно забезпечує засвоєння майбутніми вчителями знань, умінь і навичок професійної діяльності. Як відомо, особистість майбутнього вчителя значною мірою характеризується особливостями його психіки і має певну психологічну структуру. Основні її компоненти – психічні властивості: спрямованість, темперамент, характер, здібності в їх діалектичному зв’язку із психічними процесами, станами та утвореннями (знаннями, навичками, уміннями, звичками). Серед психічних властивостей особистості вчителя музики, на наш погляд, на особливу увагу заслуговує музично-педагогічна спрямованість, яка протягом професійної діяльності ефективно впливає на всебічний і гармонійний розвиток студентів.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Результати аналізу літературних джерел з психології та педагогіки свідчать про те, що проблемі педагогічної спрямованості особистості вчителя присвячено дослідження багатьох учених. Найбільш важливими для розуміння сутності музично-педагогічної спрямованості майбутніх вчителів музики, на нашу думку, є дослідження Б. Г. Ананьєва, М. М. Анцибор, Ю. К. Бабанського, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, М. І. Дьяченка, Г. О. Журавльової, Л. О. Кандибовича, Н. В. Кузьміної, О. М. Леонтьєва, Є. О. Науменка, А. В. Петровського, О. В. Петуніна, А. Т. Ростунова, С. Л. Рубінштейна, В. О. Сластьоніна, М. М. Тарасевича, І. В. Фастовця, О. І. Щербакова та інших.

М. М. Анцибор визначає професійно-педагогічну спрямованість як стійку готовність до мотивованого, з повною віддачею сил виконання педагогами своїх суспільно-трудових та професійних обов’язків [1].

Ю. К. Бабанський підкреслює у своїй роботі «Педагогіка», що всі види діяльності педагога, а саме – навчальна, виховна, суспільна та науково-методична, – мають чітко визначену професійно-педагогічну спрямованість, яка охоплює інтелектуальну, емоційну, вольову сфери особистості педагога. Стійка професійно-педагогічна спрямованість особистості педагога віддзеркалюється у його морально-етичному ставленні до своєї професії, в характері усієї його педагогічної діяльності [7].

Н. В. Кузьміна вважає, що професійно-педагогічна спрямованість є провідною, «центральною» якістю особистості педагога, яка містить у собі усвідомлення значущості педагогічної роботи, інтерес до педагогічної професії та схильність займатися нею, потребу у спілкуванні з учнями [4]. Педагогічною вона називає таку спрямованість, яка націлена на навчально-виховну роботу з учнями, якщо вона обумовлена інтересом до тих, хто навчається, на виховання у них кращих людських якостей [3].

О. В. Петунін підкреслює, що чим міцнішими є зв’язки педагогічної спрямованості із спрямованістю особистості на мистецтво, спорт, техніку тощо, тим більш міцною є і власне педагогічна спрямованість. Провідними мотивами професійно-педагогічної спрямованості вчений вважає любов до учнів, захопленість своєю справою, почуття обов'язку та відповідальності. У педагогічній спрямованості він виділяє суспільну, професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованість особистості педагога [9].

У системі ціннісних орієнтацій особистості педагога важливу роль відіграє його професійна педагогічна спрямованість, основу якої складає, на думку В. О. Сластьоніна, – потреба в педагогічній діяльності. На його думку, до складу педагогічної спрямованості входять: захопленість педагогічною діяльністю, інтерес і любов до учнів, психолого-педагогічна спостережливість і проникливість, педагогічний такт, педагогічна уява, організаторські здібності, справедливість, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, урівноваженість, витримка, самооцінка, професійна працездатність, духовні, передусім пізнавальні потреби та інтереси, інтелектуальна активність, почуття нового, готовність до педагогічної самоосвіти [11]. Тут ототожнюються поняття «педагогічна спрямованість» і «педагогічна майстерність», які, на наш погляд, не є одним і тим же.

Результати дослідження М. М. Тарасевич свідчать, що педагогічна спрямованість особистості педагога складається з таких ціннісних орієнтацій: на себе (самоутвердження) – щоб бачили знаючого, вимогливого педагога; на засоби педагогічного впливу; на тих, хто виховується, на колектив тих, хто виховується; на цілі педагогічної діяльності, творче перетворення засобів, об’єкта діяльності. Про спрямованість особистості педагога треба говорити як про складну різнобічну психологічну якість [12].

Для більш повної характеристики професійно-педагогічної спрямованості вчителя музики в дисертації проаналізовано також і думки вчених-психологів про загальну спрямованість особистості. У психології склалося декілька підходів до її дослідження (спрямованість особистості – це мотиваційна обумовленість дій, учинків, усієї поведінки людини конкретними життєвими цілями, джерелами яких є потреби, суспільні вимоги до його особистості; сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність людини і є відносно незалежними від наявних ситуацій тощо).

На думку А. В. Петровського [8], ця система спонукань визначає активність особистості і вибірковість її ставлень до оточуючої дійсності. Спрямованість особистості характеризується її інтересами, схильностями, ідеалами і переконаннями. Залежно від їх особливостей виділяють 3 види спрямованості особистості: особистісну, індивідуалістичну (в поведінці переважають мотиви, спрямовані на задоволення особистих потреб), колективістичну (в поведінці і діяльності домінують суспільні мотиви, які спонукають приносити користь людям, суспільству) і ділову (провідними є мотиви, пов’язані з успішним виконанням певної діяльності, доручень, службових обов’язків). Поглиблене вивчення спрямованості особистості стикається з багатьма труднощами, які пов’язані зі складністю операціоналізації цього конструкта, оскільки особистість не усвідомлює своєї спрямованості; мотиви, потреби, бажання і переконання є недоступними для зовнішнього спостереження.

У результаті аналізу літератури з проблеми нашого дослідження з’ясувалося, що на цей час немає наукових праць, в яких досліджено особливості формування педагогічної спрямованості особистості вчителів музики.

*Метою статті* є висвітлення особливостей формування педагогічної спрямованості особистості вчителів музики.

*Виклад основного матеріалу.* Особистість учителя є не простою сукупністю якостей і характеристик, а цілісним динамічним утворенням, основою якого є переконання, світогляд, потреби, мотиваційна сфера, моральна свідомість, які складають її соціальну та професійну позицію, що виступає показником професіоналізму вчителя. Серед значущих якостей особистості сучасного вчителя особливо виділяються соціальна активність, педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації, педагогічні переконання. Соціальна активність учителя виявляється у ставленні до педагогічної професії, яке включає спрямованість особистості, її схильності й інтереси. Це складна інтегруюча якість, що виражає ступінь «залученості» особистості до професійної діяльності. Вона є цілісною позицією особистості, оскільки найтісніше пов’язана із системою життєвих цінностей, орієнтацій і переконань. Ставлення до професії можна розглядати також як зацікавленість і відповідальність учителя за результати педагогічної діяльності.

Педагогічна спрямованість є якістю особистості вчителя, що визначається цілями, заради яких він діє, його потребами, інтересами, мотивацією, схильністю, ціннісними орієнтаціями, переконаннями. Вона розглядається вченими по-різному: як стале позитивне ставлення до професії вчителя, позитивне переживання всього, що пов’язане з цією професією; сталий інтерес до педагогічної діяльності, відповідальність за її результати, цілеспрямованість у оволодінні основами педагогічної майстерності; інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною діяльністю тощо. Об’єднують ці підходи домінувальні ставлення та мотиви, які мають вирішальний вплив на діяльність і поведінку людини.

Діяльність вчителя потребує не лише психолого-педагогічних знань, навичок і вмінь, але й певних індивідуальних якостей, які є важливою умовою ефективного вирішення ним психолого-педагогічних завдань. Досвід і результати аналізу музичної психолого-педагогічної літератури дають можливість зробити висновок про те, що наявність педагогічних якостей у студентів є умовою розвитку у них музично-педагогічної спрямованості, тобто сукупності стійких мотивів музично-педагогічної діяльності (інтересу, схильності до неї, ідеалів і переконань у необхідності займатися навчанням та вихованням майбутніх учнів), які обумовлені внутрішньою потребою.

Отже, найузагальненішою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, що визначається інтересом до професії та схильністю працювати. Поняття «спрямованість» охоплює уявлення про мету, мотиви, емоційне ставлення до діяльності, задоволеність нею. Професійна спрямованість як узагальнена форма ставлення до професії охоплює окремі, локальні оцінки суб’єктом ступеня привабливості (чи непривабливості) професійної діяльності, її змісту й умов здійснення. У процесі навчання та засвоєння цієї діяльності таке бачення видозмінюється й стає адекватним образу майбутньої професії.

Феномен професійно-педагогічної спрямованості деякі психологи трактують і як «систему особистісних якостей, що визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці» [6], і як «професійно значущу якість особистості вчителя, основним мотивом якої є спрямованість учителя на розвиток особистості учня (гуманістичний мотив) і яка залежить від характеру провідного мотиву в структурі мотивації вчителя» [13], і як основну форму активності студентів [5]. З погляду М. І. Дьяченка і Л. О. Кандибовича – це розуміння і внутрішнє прийняття мети й завдань професійної діяльності, її інтересів, ідеалів, настанов, переконань, поглядів, що характеризуються «стійкістю (чи нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою» [2].

Спрямованість підготовки майбутнього вчителя за своїм змістом має бути професійною, тому особистість студента орієнтують на такі цінності, як найякісніше засвоєння майбутньої професії, опанування професійної майстерності тощо. Професійна спрямованість проявляється в меті, яку майбутній учитель ставить перед собою під час навчання. Підхід з погляду спрямованості дає змогу, таким чином, розглядати особистість майбутнього вчителя як певний соціальний і морально-психічний тип, бачити найсуттєвіше: соціальні й професійні орієнтації як основу формування типових якостей [10].

Ю. К. Бабанський підкреслює у своїй роботі «Педагогіка», що всі види діяльності педагога, а саме – навчальна, виховна, суспільна та науково-методична, – мають чітко визначену професійно-педагогічну спрямованість, яка охоплює інтелектуальну, емоційну, вольову сфери особистості педагога. Стійка професійно-педагогічна спрямованість особистості педагога віддзеркалюється у його морально-етичному ставленні до своєї професії, в характері усієї його педагогічної діяльності [7]. Н. В. Кузьміна вважає, що професійно-педагогічна спрямованість є провідною, «центральною» якістю особистості педагога, яка містить у собі усвідомлення значущості педагогічної роботи, інтерес до педагогічної професії та схильність займатися нею, потребу у спілкуванні з учнями [3].

*Висновки і перспективи подальших розвідок.* У проаналізованій психолого-педагогічній літературі розглянуто багато аспектів розуміння проблеми формування професійної спрямованості особистості вчителя. Ми вважаємо, що найбільш прийнятним поняттям, яке характеризує професійну спрямованість учителя музики, є «музично-педагогічна спрямованість». Результати аналізу наукових джерел показали, що на цей час немає наукових праць, в яких би було досліджено формування музично-педагогічної спрямованості особистості вчителів музики, а тому перспективним напрямком продовження нашого дослідження є визначення сутності та змісту зазначеної якості.

**Список використаних джерел та літератури**

1. Анцибор М. М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов (при изучении дисциплин педагогического цикла) / М. М. Анцибор. – М. : Прометей, 1989. – 240 с.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : [учеб. пособ.] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – [3-е изд., перераб. и доп.] – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.
3. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. – Гомель, 1976. – 386 с.
4. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1961.   
   – 226 с.
5. Мироненко Ю. С. Професійна самоідентифікація студентів вищих педвузів / Ю. С. Мироненко. – К. : Либідь, 2005. – 328 с.
6. Науменко Е. А. Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. А. Науменко. – М., 1997. – 22 с.
7. Педагогика : Учебник / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.
8. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 3-10.
9. Петунин О. В. Формирование профессионального мастерства учителя / О. В. Петунин. – М. : Просвещение, 1980. – 112 с.
10. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – Минск : ВШ, 1984. – 176 с.
11. Сластенин В. А. Подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы, перспективы / В. А. Сластенин // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1981. – С. 34-46.
12. Тарасевич Н. Н. Воспитать мастера / Н. Н. Тарасевич // Учитель, которого ждут : Из опыта Полтавского пединститута им. В. Г. Короленко [под ред. И. А. Зязюна]. – М.: Педагогика, 1988. – С. 91-103.
13. Фастовец И. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. В. Фастовец. – М., 1991. – 20 с.

***Аннотация***

***О. А. Морозова***

***Обоснование актуальности формирования музыкально-педагогической направленности учителей музыки***

*В статье освещены особенности формирования педагогической направленности как качественной характеристики учителей музыки, рассмотрены научные подходы к трактованию термина «профессионально-педагогическая направленность».*

***Ключевые слова:*** *профессиональная направленность личности, педагогическая направленность учителя музыки.*

***Annotation***

***O. A. Morozova***

***The actuality substantiation of forming the music instructors’ musical and pedagogic orientation***

*The features of pedagogic orientation forming as qualitative characteristic of music instructors and scientific methods of description the term «professional and pedagogic orientation» are lighted out in the article.*

***Key words:*** *personality’s professional orientation, music instructor’s pedagogic orientation.*

1. *Мотивація педагогічної діяльності як якісна характеристика особистості вчителя //* Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип.472. Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. С. 108-113.

УДК 37.013.2+371.135 (045)

**МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЯКІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

**Морозова О.О.**

*У статті здійснено теоретичний аналіз сутності понять „мотив”, „мотивація”, з’ясовано, які мотиви складають мотивацію діяльності, охарактеризовано мотивацію педагогічної діяльності вчителя*

Необхідність формування мотивації педагогічної діяльності вчителів зумовлюється потребами сучасності, а саме радикальними змінами, що відбуваються в державі й у нашому суспільстві, спричиненими ними гуманістичними і демократичними зрушеннями в світогляді, ідеології, науці і культурі. Постала необхідність приведення гуманітарної освіти і виховання студентів-майбутніх учителів у відповідність до тієї системи ціннісних орієнтацій і соціальних нормативів, які визначають поступ людської цивілізації на початку третього тисячоліття, до тих системних перетворень, які відбуваються в загальноосвітній школі.

Розглянувши сутність і зміст педагогічної діяльності вчителя, ми з’ясували, що основу цієї діяльності становить педагогічна спрямованість, стрижнем якої є система мотивів (мотивація). Серед психічних властивостей особистості вчителя, на наш погляд, саме мотивація педагогічної діяльності заслуговує на особливу увагу, адже завдяки їй він протягом свого професійного життя зможе ефективно впливати на навчання і виховання учнів.

Результати аналізу літературних джерел з психології та педагогіки свідчать про те, що вивченню мотивації професійної діяльності присвячено дослідження багатьох учених. Найбільш важливими для розуміння сутності зазначеної властивості особистості вчителя, на нашу думку, є дослідження Б. Ананьєва, М. Анцибор, С. Архангельського, Ю. Бабанського, Л. Божович, Л. Виготського, М. Данілова, М. Дьяченка, Г. Журавльової, Л. Кандибовича, Н. Кузьміної, М. Кухарєва, О. М. Леонтьєва, Є. Науменка, А. Петровського, О. Петуніна, А. Ростунова, С. Рубінштейна, В. Сластьоніна, М. Тарасевича, І. Фастовця, О. Щербакова та ін. Разом з тим, у психолого-педагогічній літературі проблему формування мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів, на наш погляд, висвітлено недостатньо.

*Мета статті* полягає в обґрунтуванні мотивації педагогічної діяльності як якісної характеристики вчителя.

Діяльність завжди спричинено певними мотивами. Поняття „мотив” (від лат. movere – рухати, штовхати) означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків (тобто те, що примушує людину до дій); спонукання до діяльності, пов’язані із задоволенням потреб суб’єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що спричиняють активність суб’єкта та визначають її спрямованість; усвідомлювана причина, що становить основу вибору дій і вчинків особистості. Особистість можуть спонукати до певної діяльності різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності, почуття обов’язку перед суспільством, прагнення самоствердження тощо [2]. У ролі мотивів можуть бути потреби й інтереси, потяги й емоції, установки й ідеали.

Предмет діяльності є її дійсним мотивом. Зрозуміло, що він може бути як реальним, так й ідеальним; як даним у сприйнятті, так і існуючим тільки в уяві, думці. Головне, що за ним завжди стоїть та чи інша потреба. Переживання, що є джерелом дії, спонуканням до нього, є її мотивом. У якості мотиву завжди виступає переживання чогось особистісно значущого для індивіда. Одні мотиви, спонукаючи діяльність, разом з тим надають їй особистісного змісту (ці мотиви називають змістоутворювальними). Інші, співіснуючі з ними й виконуючи роль спонукальних чинників (позитивних або негативних) – часом гостро емоційних, афективних, – позбавлені функції утворення змісту, тому умовно їх називають мотивами-стимулами.

Зміст діяльності не визначається лише предметним змістом потреби, що задовольняє цю діяльність. Людина враховує ситуацію, наявність суб’єктивних та об’єктивних можливостей, наявність або відсутність протилежних потреб і потреб, що діють в одному напрямку з основною потребою. І лише потім вона на основі мотиву (значущості, цінності, змісту), властивої для суб’єкта поведінки переживається як суб’єктивна підстава для рішення діяти так, а не інакше, виправдовує, санкціонує цю поведінку. Мотив заміняє одну поведінку іншою, менш прийнятне більше прийнятним, і цим шляхом створює можливість певної діяльності.

Мотив – це причина, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб. Деякі вчені (Л. Божович, О. М. Леонтьєв та ін.) мотивом називають усвідомлену причину, яка визначає спрямованість дій і вчинків людини. Зарубіжні психологи (Дж.-Б. Вотсон, З. Фройд та ін.) приписують мотиву спонукальну і спрямовувальну функцію. Основою мотивованої діяльності людини є її різноманітні потреби. Як зазначав О. М. Леонтьєв: „Питання про сенс є завжди питанням про мотив” [3]. Кожна свідома дія людини спрямована на певну усвідомлену мету. Мотив і цілі діяльності пов’язані між собою. Мотив є причиною постановки певних цілей, проте мотив і цілі не є тотожними. Одну і ту ж саму діяльність можуть спонукати різні мотиви.

Результати вивчення праць багатьох учених дали змогу з’ясувати, що будь-яка діяльність є полімотивованою, тобто спонукається не одним мотивом, а кількома, часом багатьма мотивами. Доволі повна схема співвідношення різних мотивів у спонуканні складних видів діяльності була запропонована Б. Додоновим. Згідно з цією схемою, діяльність спричиняють такі мотиви:

- задоволення від самого процесу діяльності;

- прямий результат діяльності (створений продукт, засвоєні знання тощо);

- винагорода за діяльність (плата, підвищення в посаді, слава тощо);

- уникнення санкцій покарання, котрі загрожували б у разі ухиляння від діяльності чи несумлінного виконання її.

Значний внесок в розвиток теорії і практики мотивації наприкінці XIX – початку ХХ століть належить зарубіжним вченим і практикам: М. Веберу, Л. Гілберту, Ф. Тейлору, М. Фалету, О. Шелдону та ін. Відомими авторами теорій мотивації у Західній Європі стали Ф. Герцберг, Е. Лоулер, Д. Мак-Грегор, А. Маслоу. На сучасному етапі розвитку науки проблеми мотивації праці в Україні досліджує низка вчених: професори А. Афонін, Г. Дмитренко, Г. Клименко, Н. Мартиненко та ін.

На думку багатьох учених, мотивація – це система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [1, с. 217]. Мотивація – це сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось; мотивування; доведення необхідності скоєння певних учинків; заохочення тих, хто навчається, до опанування певного роду діяльності, пояснення необхідності навчання тощо [4].

У психології мотивацією вважають систему спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Термін використовують у різних галузях науки при вивченні причин і механізмів поведінки людини. Аналіз причин, на яких ґрунтуються вчинки людини, спонукає до аналізу тих психологічних моментів, які її визначають, тобто до розгляду сукупності мотивів. Залежно від змісту мотивів, що спонукають людину до різних видів діяльності та їх значення у регулюванні поведінки, мотивувальні чинники поділяють на три групи: 1) якщо вивчають, чому організм людини знаходиться в стані активності, то аналізують потреби як джерело активності; 2) при встановленні спрямованості активності організму людини досліджують мотиви, які визначають спрямованість поведінки; 3) для того, щоб встановити, як відбувається регуляція поведінки, вивчають прояви емоцій, бажань, прагнень, установок у поведінці людини [5].

Хоча мотивація є відносно стійкою системою домінувальних мотивів діяльності та поведінки, проте вона не є постійною протягом усього життя людини. На різних вікових етапах мотивація має свої особливості, пов’язані зі зміною провідних видів діяльності, соціальної ситуації розвитку, зміною умов життя і планів людини. [7; с. 212]. Поняття „мотивація” охоплює уявлення не лише про мотиви, але й про емоційне ставлення до діяльності, задоволеність нею. Професійна мотивація охоплює окремі, локальні оцінки суб’єктом ступеня привабливості (чи непривабливості) професійної діяльності, її змісту й умов здійснення. У процесі навчання та засвоєння цієї діяльності таке бачення видозмінюється й стає адекватним образу майбутньої професії [6].

У якості мотивів можуть бути уявлення й ідеї; почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна і та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів. Значення мотивів для поведінки, діяльності й формування особистості є дуже великим.

Успіх у будь-який діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації (тобто від прагнення до самоутвердження, досягнення високих результатів, наслідування кумирів тощо). Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати. Отже, мотивація – це один із найважливіших чинників (поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у діяльності. Таким чином, завданням педагогічних ВНЗ є формування правильної мотивації у майбутніх учителів.

Є всі підстави для припущення, що кількість мотивів, які актуалізуються і спонукають до діяльності, визначає загальний рівень мотивації. Наприклад, коли діяльність спонукається п’ятьма мотивами, то загальний рівень мотивації, як правило, більший, ніж коли лише два мотиви детермінують активність людини [2].

Отже, загальний рівень мотивації залежить від:

- кількості мотивів, які актуалізуються;

- спонукальної сили кожного з цих мотивів;

- актуалізації ситуативних чинників.

*Висновки:* мотиви є головною ланкою будь якої діяльності людини. Мотивація педагогічної діяльності вчителя – це одна з провідних, інтеграційних підструктур його особистості, що є сукупністю стійких взаємопов’язаних, взаємообумовлених і взаєморозвивальних мотивів його навчально-виховної діяльності (активного інтересу до педагогічної діяльності, зацікавленістю нею; схильністю до педагогічної праці; ідеалами педагогічної діяльності; педагогічними переконаннями; гуманістичним педагогічним світоглядом тощо), спричинених внутрішньою потребою, які забезпечують досягнення професійно значущих цілей.

**Література**

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації : [навч. посібник] / Сергій Степанович Занюк . – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1995. – 304 с.
4. Общая психология : Под ред. А.В. Петровского. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
5. Подоляк Я.В., Рибалка В.Г. Опорный конспект по психологи : [методическое пособие] / Я.В. Рыбалка, Я.В. Подоляк. – Харьков, 1987. – 162 с.
6. Психологический словарь; под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1985. – 448 с.
7. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.

**OTIVATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY AS HIGH-QUALITY DESCRIPTION OF PERSONALITY OF TEACHER**

**Morozova O.O.**

In the article the theoretical analysis of essence of concepts is carried out „reason”, „motivation”, it is found out, what reasons make motivation of activity, motivation of pedagogical activity of teacher is described

1. *Особистість учителя: психолого-педагогічний аспект* // Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал *№ 10* (57) Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2009. С. 162-166.

***Ольга Морозова***, *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри*

*теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

***Оксана Лось*** *старший викладач кафедри*

*теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

УДК 371.135: 159.923(045)

**ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті висвітлюються теоретичні підходи до розкриття сутності та змісту поняття „особистість учителя”, дається коротка характеристика її структури. Особистість вчителя* *поєднує в собі загальнолюдські, суспільно значущі та індивідуальні риси, що формуються у взаємодії із соціальним оточенням. Ця взаємодія проявляється у двох головних формах – спілкуванні та спільній діяльності.* *Зазначається, що формування сучасного вчителя повинно відбуватися за умови інтеграції особистісного та професійного в структурі підготовки спеціаліста. Доведено, що особистість створюється зсередини, живою активністю самотворчості та комунікації.* *Аргументовано, що важливу роль у становленні особистості відіграє формування Я-концепції, тобто системи уявлень про себе, яка утворюється у процесі діяльності та спілкуванні з іншими людьми і виявляється в самооцінці, самоповазі та рівні домагань.*

***Ключові слова:*** *особистість, вчитель****,*** *сучасна освіта, професійна підготовка майбутнього вчителя, педагогічна діяльність, структура особистості.*

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта в Україні виходить на якісно новий рівень, що зумовлено змінами у суспільно-політичному житті нашої країни і засвідчено Декларацією про державний суверенітет України, Конституцією держави, Законом України „Про освіту”, Державною програмою „Вчитель”(2002 р.), Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Національною програмою виховання дітей і молоді (2004 р.) тощо. Необхідністю сьогодення є створення в Україні нової школи, яка б плекала творчу особистість, створила умови для повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного розвитку дитини, для піднесення культури і духовності з орієнтацією на всю різноманітність вітчизняних і світових зразків. Це спонукає до подолання усталених стереотипів, застарілих цінностей і підходів, пошуку нових ідей, створення інтелектуальної основи школи XXI століття – школи самореалізації особистості, школи життєтворчості, полікультурного виховання, в якій утверджується проективна, особистісно зорієнтована педагогіка.

Однією із важливих складових сучасної освіти є професійна підготовка майбутнього вчителя, яка має ґрунтуватися на комплексі наукових і практичних знань і вмінь. Удосконаленню педагогічної підготовки вчителя в стінах навчального закладу має бути приділено серйозну увагу. Одержання кваліфікації у системі педагогічного навчання як обов’язковий компонент включає оволодіння студентами широким діапазоном педагогічних засобів. Професійна спрямованість навчально-виховного процесу передбачає забезпечення такої системи засобів підготовки майбутнього вчителя, яка б найбільшою мірою орієнтувала його на загальні і специфічні особливості майбутньої діяльності, озброювала необхідними знаннями, уміннями та навичками навчально-виховного процесу, формувала особистісні якості, які необхідні вчителеві для успішної педагогічної діяльності. Великої уваги потребує поліпшення професійної підготовки фахівців у єдності різних її сторін: і спеціальної, і педагогічної. Тому проблема формування особистості майбутнього вчителя є однією з найактуальніших у педагогіці вищої школи.

Педагогічна діяльність є однією із найпоширеніших і водночас найскладніших у системі суспільно корисної діяльності. Щоб з’ясувати її сутність, насамперед необхідно розглянути зміст поняття „особистість учителя”.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання особистості в цілому та особистості педагога зокрема розглядали такі вчені: М. Бердяєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, В. Зінченко, І. Зязюн, А. Косаковський, Г. Костюк, Н. Кузьміна О.М. Леонтьєв, Б. Ломов, О. Лурія, О. Матюшкін, Е. Муньє, А. Петровський, К. Платонов, В. Рибалка, С. Рубінштейн, М. Сергеєв, В. Сластьонін, М. Тарасевич, К. Юнг та інші. Незважаючи на посилену увагу науковців до проблеми особистості вчителя, деякі важливі аспекти залишаються актуальними і потребують постійного висвітлення для ознайомлення, вивчення та розгляду.

**Мета статті:** уточнити сутність особистості вчителя, визначити її зміст, стисло охарактеризувати структуру.

**Виклад основного матеріалу.** У філософському розумінні *особистість* – це аспект внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю та відкритістю; реалізується в самопізнанні та самотворенні людини; внутрішнє визначення одиничної істоти в її самостійності як такої, що володіє розумом, волею і має своєрідний характер, при єдності самосвідомості [10, с. 312].

Проблема особистості є центральною для персоналізму, у межах якого вона визначається первинною творчою реальністю та найвищою духовною цінністю. Засновник французького персоналізму Е. Муньє вважав особистість єдиною реальністю, яку ми пізнаємо та одночасно створюємо зсередини, живою активністю самотворчості, комунікації. М. Бердяєв зазначав, що особистість не народжується, а твориться Богом: особистість є Божою ідеєю та Божим задумом, цілісністю та єдністю, яка має безумовну та вічну цінність. К. Юнг ототожнював поняття „особистість” і „душа”. Він описував особистість за допомогою понять: „я”, „персона”, „тінь”, „аніма” [10, с. 313].

Розглянемо психолого-педагогічні підходи сучасної науки до поняття „особистість”.

У науковій літературі особистість розглядається як системна соціальна якість, якої набуває індивід у предметній діяльності та спілкуванні, що характеризує рівень і якість вияву в нього суспільних відносин. Народившись як індивід, дитина завдяки спілкуванню з дорослими поступово засвоює соціальний досвід людства і приєднується до системи суспільних відносин, які впливають на її потреби, інтереси, схильності, ідеали, переконання, світогляд (саме вони є основними складовими мотиваційної сфери), тобто розвивають її як особистість. Особистість формується тільки з виникненням свідомості і самосвідомості [7].

У трактуванні А. Петровського особистість – це людина як суб’єкт стосунків і свідомої діяльності, здатна до самопізнання й саморозвитку; стійка система соціально значущих рис, стосунків, настанов, мотивів, що характеризують її як члена суспільства [10, с. 523].

На думку О.М. Леонтьєва, індивід у спільній діяльності з іншими індивідами змінює навколишню дійсність і через неї змінює себе, стаючи особистістю. Найважливішими характеристиками особистості вважають:

1. активність, яка виявляється в намаганнях суб’єкта вийти за власні межі, розширити сферу своєї діяльності;
2. спрямованість, яка характеризується системою домінувальних мотивів, ідеалів, переконань, у яких виявляються людські потреби [3, с. 236].

Сформована особистість має добре розвинену самосвідомість. Важливу роль у становленні особистості відіграє формування Я-концепції, тобто системи уявлень про себе, яка утворюється у процесі діяльності та спілкуванні з іншими людьми і виявляється в самооцінці, самоповазі, рівні домагань тощо. Образ Я – це бачення індивідом себе в минулому, теперішньому і майбутньому [8, с. 236].

Сучасні українські та зарубіжні психологи, хоча й неодностайні у визначенні категорії „особистість”, усе ж мають певні спільні підходи, які значною мірою відповідають єдиним методологічним засадам і тенденціям, характерним для світової науки. Виділимо основні з них.

В. Давидов, О. Запорожець, В. Зінченко, Б. Ломов, О. Лурія, О. Матюшкін та інші розуміють особистість як людський індивід, як суб’єкт відносин і свідомої діяльності. На їхню думку, особистість з’являється тільки з виникненням свідомості й самосвідомості, а її формування у філо- й онтогенезі завжди передбачає взаємодію людини з іншими людьми й суспільно-виробничу діяльність [6, с. 178-179].

Інші дослідники, серед яких Л. Карпенко, А. Петровський, М. Ярошевський, розглядають особистість як індивіда-суб’єкта соціальних відносин і свідомої діяльності, що набуває системної якості в умовах суспільних відносин і виконання спільної діяльності та спілкування з іншими людьми [7, с. 193].

Видатний український психолог Г. Костюк, визначаючи поняття „особистість”, стверджував, що людський індивід стає суспільною істотою, тобто особистістю, „з формуванням у нього свідомості, створенням системи психічних властивостей. Остання внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь у житті суспільства, виконувати ті чи інші суспільні функції” [2, с. 77].

Узагальнюючи наукові доробки своїх попередників, В. Рибалка трактує особистість як суб’єкт свідомої продуктивної діяльності й суспільної поведінки, як індивіда із соціально зумовленою системою психічних властивостей, що формуються, виявляються в діяльності та спілкуванні й опосередковують, регулюють взаємодію людини з навколишнім світом [9 с. 25]. Учений стверджує, що в основі синтезу психічної структури особистості мають бути три взаємопов’язані базові виміри: 1) соціально-психоіндивідуальний („вертикальний”) з притаманними йому підструктурами особистості; 2) діяльнісний („горизонтальний”), що диференціюється на відповідні складові діяльності та поведінки; 3) генетичний („часовий”, або „віковий”), що характеризує рівень розвитку якостей індивіда, його задатків і здібностей на певному віковому етапі становлення як особистості [9, с. 29].

Великого значення проблемі особистості надають представники „гуманістичної психології”. Так, А. Маслоу визначає особистість як здатність людини до самоактуалізації. Самоактуалізація особистості – це вміння злитися зі своєю внутрішньою природою, сформувати свою мотивацію до життя, здатність постійно розгортати свої потенції [10, с. 312].

А. Косаковський розглядає особистість як індивіда, який, проживаючи в конкретних умовах, розвивається залежно від цих умов. На думку вченого, особистість – це єдність психічних властивостей, що становлять її індивідуальність. Без урахування індивідуальних особливостей неможливо створити оптимальні умови для розвитку особистості людини [5, с. 13].

Особистість формується шляхом активної діяльності, коли будь-які знання, вміння, навички, особистісні якості, взаємини не тільки виявляються в діяльності, але й формуються в ній (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О.М. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Властивості особистості, які утворюються під час діяльності, входять до структури її подальшої діяльності, зазнають у ній різних змін, диференціюються, інтегруються і стають компонентами більш складного цілого – структури особистості, тобто стійкої і водночас динамічної системи психічних властивостей. Встановлено, що особистість значною мірою характеризується особливостями її психіки і має певну психологічну структуру.

*Структура особистості* – це єдність різних взаємопов’язаних психічних процесів і властивостей. Вона водночас є і динамічною, і стійкою, що дає змогу їй „бути незалежною від безпосередніх впливів оточення, не піддаватися спокусам, проводити певну лінію поведінки, змінювати довкілля відповідно до своїх намірів і планів, створювати обставини власного розвитку” [2]. На думку багатьох учених, структура особистості є системою стійких компонентів, які характеризують найважливіші сторони особистості. Зокрема, С. Рубінштейн, досліджуючи проблему особистості, виділяв у структурі особистості три основні компоненти:

1) спрямованість особистості (виявляється в її потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, цінностях, світогляді, домінувальних мотивах діяльності та поведінки);

2) соціальний досвід (знання, вміння і навички, яких набуває людина в життєдіяльності);

3) індивідуально-типологічні особливості (виявляються в темпераменті, характері і здібностях людини) [3].

Г. Костюк основними складовими структури особистості вважає такі її компоненти:

* спрямованість особистості, тобто її ставлення до навколишнього середовища, основу якого складає мотиваційна сфера (її потреби та інтереси, ціннісні орієнтації, цілі й установки, моральні, естетичні та інші почуття);
* освіченість, яка визначається набутими особистістю знаннями (останні визначають також форму існування свідомості);
* свідомість і самосвідомість, завдяки яким людина стає особистістю, котра усвідомлює навколишнє буття і саму себе, свої ставлення, функції та обов’язки [2];
* розумові якості, тобто внутрішні можливості особистості здійснювати виокремлення цілей і завдань життєдіяльності;
* динамічні особливості поведінки (темперамент), які є спадковими за своїм походженням, але тією чи іншою мірою підпорядковані соціально визначеним рисам особистості;
* характер як індивідуальна своєрідність психічного складу особистості, котрий виявляється в її ставленні до суспільства, інших людей, праці, своїх обов’язків, до самої себе.

М. Сергеєв [11] характеризує особистість фахівця як єдність чотирьох блоків. Перший блок охоплює властивості та характеристики особистості, що виражають її морально-світоглядні й громадянські позиції з огляду на сучасні запити суспільства та особистості. Другий – містить індивідуально-типологічні властивості фахівця: стиль спілкування та його ментальність, емоційність та її динаміку, здатність до імпровізації, розвиненість професійної інтуїції тощо, без яких не можна зрозуміти й реалізувати авторську природу професійної діяльності. Третій – відображає вміння та навички фахівця, достатні для організації цілісно орієнтованого процесу в ситуаціях професійної діяльності. Четвертий блок – це система знань фахівця, яка має бути вичерпною для реалізації сенсу та настанов професійної діяльності, що увійшли до першого блоку.

Зазначена структура особистості в цілому є подібною до схеми К. Платонова [4, с. 69], що ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході до динамічної функціональної структури особистості. Учений також виділяє чотири підструктури: 1) соціально зумовлену підструктуру або спрямованість (переконання, світогляд, ідеали, прагнення, інтереси, тобто – мотиви); 2) підструктуру досвіду – знання, уміння, навички, звички, здобуті й набуті завдяки навчанню (тут помітно впливають вроджені задатки, які виявляються у здібностях і професійних можливостях); 3) підструктуру особливостей психічних процесів – це індивідуальні особливості окремих психічних процесів або ж функціональні особливості особистості (на цю підструктуру також впливають вроджені властивості) і 4) підструктуру біопсихічних властивостей – темперамент, статеві й вікові властивості особистості.

Погоджуючись із думкою К. Платонова, ми дійшли висновку, що основні властивості особистості вчителя можна вкласти в ці чотири підструктури, а характер і здібності як найважливіші якості особистості є накладеними на ці підструктури, а не тими, що існують поряд із ними. При цьому кожну з підструктур формують через відповідний вплив: спрямованість – через виховання, досвід – через навчання, психічні процеси – виправляннями, біопсихічні властивості – тренуваннями.

На нашу думку, А. Ковальов слушно стверджує, що у процесі діяльності особистості певним чином утворюються й пов’язуються між собою такі складні підструктури як темперамент (система природних властивостей), спрямованість (система потреб, інтересів, ідеалів, тобто – мотиваційна сфера), здібності (поєднання інтелектуальних, вольових та емоційних властивостей), характер (синтез взаємин і способів поведінки), а також те, що ці підструктури „є високим рівнем регуляції діяльності та поведінки відповідно до вимог ситуації та предмету праці” [1, с. 44] або, інакше кажучи, забезпечують психічну готовність особистості вчителя до здійснення професійно-педагогічної діяльності.

**Висновки.** У процесі розвитку людина стає свідомою особистістю, тобто системою психічних властивостей, що внутрішньо зумовлює певну стійкість її поведінки, логіку дій у гармонії з наявними в неї поглядами, переконаннями, характерологічними рисами і місцем, яке вона посідає у системі суспільних відносин. Відтак особистість учителя можна розглядати як цілісну систему професійно важливих властивостей і характеристик, які уможливлюють його навчально-виховну діяльність.

***Ольга Морозова***, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры*

*теории и методики музыкального искусства Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии*

***Оксана Лось*** *старший преподаватель кафедры*

*теории и методики музыкального искусства Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии*

**Личность учителя : психолого-педагогический аспект**

*В статье освещены теоретические подходы к раскрытию сущности и содержания понятия „личность учителя”, дается короткая характеристика ее структуры. Личность учителя* *объединяет* *общечеловеческие, общественнозначимые и индивидуальные черты, которые формируются во взаимодействии с социальным окружением. Это взаимодействие проявляется в двух основных формах – общении и общей деятельности.* Установлено, *что формирование современного учителя должно происходить при условии интеграции личностного и профессионального в структуре подготовки специалиста. Доказано, что личность создается изнутри, живой активностью творчества и коммуникации.* *Аргументировано, что важную роль в становлении личности играет формирование Я-концепции, то есть системы представлений о себе, которая образуется в процессе деятельности и общении с другими людьми и проявляется в самооценке, самоуважении и уровне домогательств.*

***Ключевые слова:*** *личность, учитель****,*** *современное образование, профессиональная подготовка будущего учителя, педагогическая деятельность, структура личности.*

***Olha MOROZOVA,***

*candidate of pedagogic sciences, associate professor of the Department of Theory and Methods of Music Arts of Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy*

***Oksana LOS,`***

*senior teacher of the Department of Theory and Methods of Music Arts of Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy*

**Teacher personality : psycological and pedagogical aspect**

*Theoretical approach to the essence and contents of such notion as “teacher`s personality” and its short characteristics are highlighted in this article. The teacher`s personality combines individual, common to all mankind, and socially important traits which are formed in coordination with the social surrounding. This coordination may be shown in two main forms – comunication and common activities. It is pointed out that a modern teacher formation should occur in conditions of integration of personal and professional aspects in a specialist training structure.*

*The process of modern teacher formation should be conducted with the condition of personal and professional aspects in the structure of specialist preparation.*

*It is proved that personality is being formed due to inner activity of person`s art and communication. It is reasonably as well that in the process of personality formation there is a great role dedicated to “ I – conception ”, – the system of imaginations about yourself, which is created during the process of communication and interaction with other people and revealed in self-esteem, self-respect and ambitions.*

***Key words:*** *personality, teacher,**modern education, professional training of a teacher to be, pedagogical activity, personality structure.*

**Література**

1. *Ковалёв А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалёв. – М. : Просвещение, 1998. – 391 с.*
2. *Костюк Г.С. Психологічна теорія особистості / Г.С. Костюк // Психологія і суспільство. – № 1. – 2002. – С. 10-17.*
3. *Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьєв. – М. : Политиздат, 1995. – 304 с.*
4. *Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, –1986. – 254 с.*
5. *Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / [Под ред. А. Косаковского и др]. [пер. с нем]. – М. : Педагогика, 1988. – 224 с.*
6. *Психологический словарь / [Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др]. – М. : Педагогика, 1985. – 448 с.*
7. *Психология : [cловарь]; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.*
8. *Психологічна енциклопедія / [Автор упорядник О.М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.*
9. *Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : [навч. посібник] / В.В. Рибалка. – К., ІЗМН, 1996. – 236 с.*
10. *Філософський енциклопед. словник / [Наук. редактори Л.В. Озадовська, Н.П. Поліщук]. – К. :Абрис , 2002. – 743 с.*
11. *Чобітько М.Г. Індивідуальність студента в особистісно орієнтованому професійному навчанні / М.Г. Чобітько // Педагогіка і психологія . – 2005. – №2 . – С. 34–41.*

**REFERENGES**

1. *Коvаlyov А.G. Psixologiya lichnosti / А.G . Коvаlyov. – М. : Prosveshhenie, 1998. – 391 s.*
2. *Коstyuk G.S. Psykhologichna teoriia оsobystosti / G.S. Коstyuk // Psixologiya i suspilstvo. – № 1. – 2002. – S. 10-17.*
3. *Leontev А.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost / А.N. Leontev. – М. : Politizdat, 1995. – 304 s.*
4. *Platonov К.К. Struktura i razvitie lichnosti / К.К. Platonov. – М. : Nauka, –1986. – 254 s.*
5. *Psixologicheskie osnovy*’ *formirovaniya lichnosti v pedagogicheskom protsesse / [Pod red. А. Kosakovskogo i dr]. [per. s nem]. – М. : Pedagogika, 1988. – 224 s.*
6. *Psixologicheskij slovar*’ */ [Pod red. V.V. Davy’dova, А.V. Zaporozhca, B.F. Lomova i dr]. – М. : Pedagogika, 1985. – 448 s.*
7. *Psixologiya : [slovar*’*]; Pod obshh. red. А.V. Petrovskogo, М.G. Yaroshevskogo. – [2-е izd.]. – М. : Politizdat, 1990. – 494 s.*
8. *Psykhologichna entsiklopediya / [avtor uporyadnik О.М. Stepanov]. – К. : Аkademvydav, 2006. – 424 s.*
9. *Rybalka V.V. Psixologiya rozvitku tvorchoi osobystosti : [navch. posibnik] / VV. Rybalka. – К., ІZMN, 1996. – 236 s.*
10. *Filosofs*’*kij entsikloped. slovnik / [Nauk. redaktory L.V. Оzadovs*’*ka, N.P. Polishchuk]. – К. :Abris , 2002. – 743 s.*
11. *Chobit*’*ko М.G. Indyvidual*’*nist’ studenta v osobystisno оrientovanomu profesiinomu navchanni / М.G. Chobit*’*ko  //* Pedagogika *і psixologiyaя . – 2005. – №2 . – S. 34–41.*
12. *Сутність і зміст педагогічної діяльності вчителя //* Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики Вип. 10 (20). Київ: НПУ, 2009. С. 21-25.

**Морозова О.О.**

**СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

***а) Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.*** Сучасна освіта в Україні виходить на якісно новий рівень, що зумовлено змінами в суспільно-політичному житті суспільства і засвідчено Декларацією про державний суверенітет України, Конституцією нашої держави, Законом України „Про освіту”, Державною програмою „Вчитель” (2002 рік), Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті (2002 рік), Національною програмою виховання дітей та молоді (2004 рік) тощо.

Однією із важливих складових сучасної освіти є професійна підготовка майбутнього вчителя, яка має ґрунтуватися на комплексі наукових і практичних знань і вмінь. Удосконаленню педагогічної підготовки учителя в стінах навчального закладу має бути приділено серйозну увагу. Одержання кваліфікації в системі педагогічного навчання як обов’язковий компонент включає оволодіння студентами широким діапазоном педагогічних засобів. Професійна спрямованість навчально-виховного процесу передбачає забезпечення такої системи засобів підготовки майбутнього вчителя, яка б найбільшою мірою орієнтувала його на загальні і специфічні особливості майбутньої діяльності, озброювала необхідними уміннями, знаннями і навичками навчально-виховного процесу, формувала особистісні якості, які необхідні вчителю для успішної педагогічної діяльності. Великої уваги потребує поліпшення професійної підготовки фахівців у єдності різних її сторін: і спеціальної, і педагогічної, тому проблема формування мотивації вчителя до педагогічної діяльності є однією з найактуальніших у педагогіці вищої школи.

***б) Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття.*** Педагогічна діяльність є однією із найпоширеніших і водночас найскладніших у системі суспільно корисної діяльності. Категорія *діяльності* є провідною в осягненні людини і вивчається різними галузями знань: філософією, психологією, історією, педагогікою, культурологією, мистецтвознавством тощо (М. Басов, Л. Буєва, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, В. Додонов, В. Зінченко, Є. Ільєнков, М. Каган, Г. Костюк, О. М. Леонтьєв, М. Мікулінська, С. Рубінштейн, Л. Столович, Н. Тализіна та інші).

Розглянемо основні підходи до визначення сутності цього поняття. У філософському розумінні діяльність – це всебічний процес перетворення дійсності людиною відповідно до її потреб, мети та завдань. Філософський словник трактує це поняття як специфічно людську форму активного ставлення до навколишнього світу, змістом якого є його доцільна зміна та перетворення; це суттєва визначеність способу буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни [8, с. 146].

Діяльність – одна з основних категорій психологічної науки. Вона включає дії та операції як складові одиниці, що співвідносяться з потребами людини, її мотивами і цілями. Головними процесами діяльності є інтеріоризація її зовнішньої форми та екстеріоризація внутрішньої. Перша призводить до створення образу дійсності, друга – до опредмечування цього образу. Саме предметність є конституціональною характеристикою діяльності: спочатку діяльність визначається предметом, а потім вона опосередковується та регулюється його образом як суб'єктивним продуктом [9, c. 45].

А. Брушлінський справедливо зауважує, що теорія інтеріоризації означає перехід від зовнішньої дії до внутрішньої, яка розриває зовнішнє та внутрішнє, а потім суто зовнішньо співвідносить їх. Насправді ж вихідний і завжди нерозривний взаємозв'язок між ними є найістотнішим не лише для діяльності суб'єкта, а й узагалі для взаємодії людини із зовнішнім світом. Тому діяльність може бути правильно зрозумілою лише всередині цієї взаємодії у співвідношенні з іншими її рівнями [1].

За О. М. Леонтьєвим, діяльність є формою активності [4]. Активність спонукається потребою, тобто станом потреби у певних умовах нормального функціонування індивіда. Потреба не переживається як така – вона постає як переживання дискомфорту, незадоволеності, напруження і виявляється в пошуковій активності. У процесі пошуків відбувається „зустріч” потреби з її предметом – орієнтація на предмет, що може її задовільнити. З моменту „зустрічі” активність стає спрямованою, а потреба – предметною, як потреба в чомусь конкретному, і стає мотивом, що може бути усвідомленим. Саме тепер можна говорити про діяльність. Вона співвідноситься з мотивом: мотив – те, заради чого відбувається діяльність. Отже *діяльність – це сукупність дій,* *спричинених певним мотивом*. Учений стверджував, що діяльності без мотиву не буває: невмотивована діяльність – це діяльність, яка не позбавлена мотиву, а яка має суб’єктивно й об’єктивно „прихований” мотив. Усвідомлення суб’єктом певної межі діяльності орієнтує на мету, визначає завдання, яке розв’язується дією. Ставлення до цього завдання становить внутрішній зміст дії [4].

Результатом узагальнення різних наукових підходів до сутності діяльності є висновок, що професійна діяльність – це обмежена (унаслідок розподілу праці) сфера реалізації фізичних і духовних сил людини, що дає їй можливість існування і розвитку. У контексті нашого дослідженні нас цікавить, насамперед, специфіка педагогічної діяльності як особливого виду професійної діяльності, спрямованої на передачу молодому поколінню накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовку до виконання соціальних завдань у суспільстві [2].

***в) Формулювання цілей статті (постановка завдання).*** Мета цієї статті полягала в аналізі сутності поняття „педагогічна діяльність”, висвітленні її змісту.

***г) Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.*** У сучасних філософських та соціолого-психологічних дослідженнях зазначається, що діяльність, пов’язана з певною професійною сферою, за своєю сутністю має об’єктивно-суб’єктивний характер, який, у свою чергу, зумовлюється діалектичною взаємодією особистості (суб’єкта діяльності) з різноманітними об’єктами цієї діяльності (предметами, процесами, явищами). Підкреслюється, що саме особливості останніх визначають професійну (предметну) специфіку діяльності, а психологічні та інші особливості певним чином додають її змісту неповторного індивідуального (суб’єктивно-особистісного) характеру.

Стан діяльності є природним станом людини. Поки людина живе, вона постійно бере участь у найрізноманітніших видах діяльності: трудовій, навчальній, суспільній, творчій, спортивній, ігровій тощо.

У процесі діяльності створюються матеріальні умови життя людини, задовольняються природні бажання; розвивається духовний світ особистості; реалізуються її культурні потреби; реалізується особистісний потенціал людини, досягаються життєві цілі; створюються умови для її самореалізації в системі суспільних відносин; відбувається наукове пізнання навколишнього світу, самопізнання і саморозвиток; здійснюється перетворення навколишнього світу.

Діяльність характеризується такими показниками:

– наочністю (вона підкоряється й уподібнюється властивостям і відносинам перетворюваного в процесі діяльності об'єктивного світу);

– соціальністю (діяльність людини завжди має суспільний характер, який спонукає людей до обміну її продуктами, інформацією, до узгодження індивідуальних цілей і планів, до взаєморозуміння);

– свідомістю.

Отже, проблема діяльності – це один із аспектів проблеми людини, яка взаємодіє зі світом. Особистість через діяльність організовує набуття досвіду, накопичення якого зумовлює його впорядкування і структурування відповідно до потреб активності. Досвід міститься в структурах діяльності (діях, операціях, учинках), які перетворюються на нові „більш психологічні” якості при процесуальному їх вивченні [1]. Будь-яка інтелектуальна операція чи система таких операцій формується не сама по собі, а лише по ходу мислення як безперервного живого процесу, в якому формуються, удосконалюються, використовуються, розвиваються розумові дії та операції.

Задовольняючи свої потреби, особистість, як суб’єкт діяльності, взаємодіє із середовищем, ставить перед собою певну мету, мотивує її, добирає засоби для її здійснення, виявляє активність у досягненні поставленої мети. Діяльність – це активна взаємодія з навколишньою дійсністю, в ході якої людина виступає як суб’єкт, що цілеспрямовано впливає на об’єкт і задовольняє таким чином свої потреби [6]. Результати аналізу структури як матеріальної, так і духовної діяльності виявляють такі її складові:

* мотиви, що спонукають до діяльності;
* цілі – результати, на досягнення яких діяльність спрямовано;
* засоби, за допомогою яких діяльність здійснюється.

За С. Рубінштейном, діяльність визначається своїм об’єктом, але не прямо, а через її внутрішні умови. При поясненні психічних явищ системою внутрішніх умов є особистість з її складною багаторівневою структурою. Успіх діяльності суб’єкта (особистості) залежить від трьох компонентів: знань, умінь і мотивації [9, с. 101]. Найголовнішою характеристикою діяльності, на думку С. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, В. Давидова та ін., є *предметність,* яка з самого початку спрямована на предмет, ним визначається, а згодом опосередковується і регулюється його образом як суб’єктним продуктом. У цій характеристиці відображено зумовленість процесу діяльності зовнішнім світом (матеріальним або ідеальним) і спрямованість розвитку самої діяльності та її суб’єкта на освоєння нових предметів, на включення все більшого спектру в діяльнісні відношення. У залежності від предмету розрізняють і різні види діяльності та її спрямованість. Отже, діяльність співвідноситься з мотивом, тобто з тим, заради чого вона відбувається [4].

Іншою важливою характеристикою діяльності є *суб’єктність,* що виявляється в залежності психічного образу від минулого досвіду, потреб, цілей, мотивів, установок, які визначають її спрямованість. Діяльність – це динамічна система взаємодій суб’єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об’єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб’єкта предметної діяльності. У змісті діяльності можна виділити такі психологічні компоненти як пізнавальні (у тому числі перцептивні, мнемічні й розумові), емоційні та вольові [5, с. 107].

Отже, найчастіше діяльність визначають як специфічну форму активного ставлення до навколишнього світу, змістом якої є доцільні зміни його в інтересах людини (Е. Ільєнков, М. Каган, П. Копнін, В. Лекторський, С .Рубінштейн, В. Смирнов, Е. Юдін та ін). Звернемося до характерних ознак діяльності.

В. Смирнов розкриває соціальну, суспільно-історичну природу діяльності [7], підкреслюючи, що самостійно відкрити форми діяльності з предметами людина не може. Вона робить це з допомогою інших людей, які демонструють зразки діяльності та включають суб’єкта у спільну діяльність. Перехід від діяльності зовнішньої до внутрішньої і являє основну лінію інтеріоризації, в результаті якої формуються психологічні новоутворення (знання, вміння, здібності, установки тощо).

Діяльність людини завжди є свідомою. У процесі організації та здійснення діяльності свідомість виконує різноманітні функції: інформаційну, орієнтаційну, мотиваційну, контрольно-регулятивну тощо. Діяльність людини завжди цілеспрямована, тобто має мету як свідомо запланований результат. Мета спрямовує діяльність і коригує її. За М. Каганом, людська діяльність, залежно від мети, може бути перетворювальною, пізнавальною, ціннісно-зорієнтованою, матеріально-практичною, відображувально-духовною, споживацькою та продуктивною [7].

Педагогічна наука трактує діяльність як спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність певні зміни. Основними компонентами діяльності є *суб’єкт* з його потребами; *мета*, відповідно до якої перетворюється предмет на об’єкт, на який спрямована діяльність; *засоби* реалізації мети; *результат* діяльності. Об’єднання мети та засобів діяльності може призвести до конкретного результату, якщо суб’єкт виявить певну активність [1].

Охарактеризуємо сутність *професійної діяльності*. Професійна діяльність визначається як „рід трудової діяльності людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи” [9].

Кожен вид професійної діяльності передбачає виконання певних функцій. Здатність ефективно виконувати їх залежить від певних якостей, які характеризуються загальним поняттям „професійна компетентність”. Підготовка до професії – це динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої професійної якості як „готовність”. Професійна готовність характеризується сформованістю комплексу знань, умінь, навичок, психологічних особливостей, професійних позицій, акмеологічних інваріантів [7].

Специфічний об’єкт педагогічної діяльності – учень із його складним і багатогранним внутрішнім світом, що постійно змінюється і спонукає педагога до перебудови взаємин у процесі навчання, до зміни мотивів і цілей навчально-виховної роботи. На учнів впливає і довкілля, тому педагог має враховувати його формувальну дію. Отже, об’єкт педагогічного процесу – це ще і суб’єкт, який бере участь у його конструюванні.

Специфіка суб’єкта педагогічної діяльності полягає в тому, що вчитель є рушієм навчального процесу. Його особисті якості, досвід, зовнішність, манери, поведінка – усе впливає на учнів. Спільний характер педагогічної діяльності припускає необхідність високого рівня підготовленості вчителя і його постійного вдосконалення.

Учитель – це людина, яка не усвідомлює своєї педагогічної діяльності без прагнення краще вивчити, пізнати своїх учнів, зрозуміти та навчити їх, поділитися власним досвідом, що потребує співпраці й емоційних контактів із тими, хто навчається; це людина, яка виявляє творчість у вирішенні психолого-педагогічних завдань, що постають під час навчально-виховної діяльності. Цілі, що пропонуються учням, повинні стати їх власними цілями, інакше учіння перетворюється на безглузду і важку працю. Майстерність педагога спрямована на зближення суспільної та особистої мети учня. Чим молодший вихованець, тим частіше він живе нагальними потребами і турботами. Педагог організовує діяльність, цілі якої мають об’єктивуватися в майбутньому учня. У цьому полягає основна складність педагогічної праці – зробити перспективу значущою для тих, хто навчається, близькою і зрозумілою їм.

Педагогічна діяльність – це тип діяльності, здійснюваної особами зі спеціальною підготовкою. Вона має особливий характер. На відміну від сімейного навчання і виховання, які органічно сполучені з життєдіяльністю сім’ї, професійна педагогічна діяльність відокремлена від повсякденної життєдіяльності дитини. Як з’ясувалося в процесі нашого дослідження, ознаками професійної педагогічної діяльності є те, що:

* її суб’єктом є людина, яка володіє необхідними знаннями й уміннями;
* для її реалізації існують певні форми: урок, заняття;
* ця діяльність спрямована на досягнення певної мети;
* мета визначає зміст навчання та виховання;
* результати педагогічної діяльності регулярно перевіряються.

На відміну від прийнятого в психології розуміння діяльності як багаторівневої системи, компонентами якої є мета, мотиви, дії та результат, стосовно педагогічної діяльності переважає підхід до виділення її компонентів відповідно до самостійних функціональних видів діяльності педагога.

Зокрема, Н. Кузьміна [2] виділила в структурі педагогічної діяльності три взаємопов’язані компоненти: *конструктивний*, *організаторський* і *комунікативний.* Для успішного здійснення цих функціональних видів педагогічної діяльності необхідні відповідні здібності, що виявляються в уміннях.

*Конструктивна діяльність* поділяється на конструктивно-змістовну (добір і композиція навчального матеріалу, планування і побудова педагогічного процесу), конструктивно-оперативну (планування своїх дій і дій учнів) і конструктивно-матеріальну (проектування навчально-матеріальної бази педагогічного процесу).

*Організаторська діяльність* припускає виконання системи дій, спрямованих на включення учнів до різних видів діяльності, створення колективу та організацію спільної діяльності.

*Комунікативну діяльність* спрямовано на встановлення педагогічно доцільних взаємин педагога з вихованцями, іншими педагогами школи, представниками громадськості, батьками тощо.

У контексті системного підходу (О. Акімова, В. Вакуленко, Н. Гузій, Н. Дідусь, К. Левітан, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Мороз, С. Сисоєва, Б. Степанидин, Р. Суровцева) цілісність структури особистості вчителя фундаментується сферою мотивацій, що визначає комунікативну, пізнавальну, організаторську, конструктивну і професійно-педагогічну спрямованість особистості та утворюється взаємозв’язком потребнісно-мотиваційної сфери (сукупність стійких мотивів педагогічної діяльності, установок вчителя), інтелектуальної сфери (професійно-педагогічна компетентність, педагогічна свідомість і самосвідомість, професійне мислення) та емоційно-вольової сфери (емоційна виразність професійної поведінки вчителя, педагогічна емпатія, педагогічна інтуїція, динамізм вчителя, емоційна усталеність) [3].

Усі компоненти діяльності виявляються в роботі педагога будь-якої спеціальності. Їх здійснення припускає володіння педагогом спеціальними уміннями.

***д) Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.*** Таким чином, *педагогічна діяльність учителя* – це процес цілеспрямованої й організованої праці педагога з метою досягнення цілей виховання, навчання та розвитку учнів (у широкому значенні); у вузькому – постановка перед учнями пізнавальних завдань, повідомлення нових знань, керівництво працею учнів щодо засвоєння, закріплення й застосування ними знань, перевірка якості набутих умінь і навичок.

Як показали результати дослідження, в педагогічній діяльності формується особистість вчителя, і тому доцільним напрямком подальших розвідок буде розгляд сутності цього поняття.

**Література**

1. Брушлинский А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1982. – 194 с.
2. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. – Гомель: Наука, 1976. – 386 с.
3. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1990. – 168 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1995. – 304 с.
5. Психологічна енциклопедія / [Автор упорядник О.М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
6. Психология. Словарь / [Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – М. : Просвещение, 1999. – 166 с.
8. Философский энциклопедический словарь / [Под ред. Академика АН СССР Л.Ф. Ильичёва, П.Н. Федосеева]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.
9. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.

*Анотація*

*У статті розглядаються особливості сутності та змісту педагогічної діяльності вчителя, зокрема висвітлено її ознаки та компоненти.*

*Аннотация*

*В статье рассматриваются особенности сущности и содержания педагогической деятельности учителя, в частности освещены её признаки и компоненты*

1. *Умови формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики //* Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць / До 175-річчя Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Вип. 10 (15). Київ: НПУ, 2010. С. 68-71.

УДК 371 :134 :78.07 : 159.947.5 (045)

**Морозова О.О.**

**УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

*Анотація*

*У статті висвітлено сутність і стислий зміст основних організаційно-методичних умов формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики.*

*Аннотация*

*В статье отражены сущность и краткое содержание основных организационно-методических условий формирования мотивации педагогической деятельности у будущих учителей музыки.*

*Annotation*

*In the article essence and short maintenance of basic organizationally-methodical terms of forming of motivation of pedagogical activity is reflected for future music masters.*

***Постановка проблеми у загальному вигляді.*** Професійна спрямованість навчально-виховного процесу передбачає забезпечення такої системи засобів підготовки майбутнього вчителя, яка б найбільшою мірою орієнтувала його на загальні і специфічні особливості майбутньої діяльності, озброювала необхідними знаннями, уміннями і навичками навчально-виховного процесу, формувала особистісні якості, які необхідні вчителю для успішної педагогічної діяльності. Великої уваги потребує поліпшення професійної підготовки фахівців у єдності різних її сторін: і спеціальної, і педагогічної, тому проблема формування мотивації вчителя до педагогічної діяльності є однією з найактуальніших у педагогіці вищої школи.

Майбутній учитель музики має не тільки оволодіти необхідними фаховими знаннями й уміннями, а й усвідомити шляхи їх набуття, оволодіти принципами й методами пізнання теорії та практики своєї педагогічної діяльності.

Розглянувши найважливіші проблемні питання, які існують у сучасній теорії та методиці професійної підготовки майбутніх учителів музики, ми дійшли висновку, що для вирішення суперечностей формування мотивації педагогічної діяльності у студентів музично-педагогічних факультетів необхідно визначити відповідні організаційно-методичні умови та шляхи їх створення.

***Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми.*** Умова, як філософська категорія, віддзеркалює універсальні зв’язки речей із тими чинниками, завдяки яким вона виникає й існує. Особливістю умови є те, що вона сама по собі, без діяльності людини не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як зумовленої. Завдяки наявності відповідних умов властивості речі переходять з можливості в дійсність. Умови не визначають сутності речі, вони лише впливають на спосіб її існування. Активним, діяльнісним чинником впливу умов на спосіб існування певної речі є людина як суб’єкт діяльності [7, с. 703].

У тлумачному словнику української мови умовою називають [необхідну](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=Необхідна) [обставину](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=обставина), [яка](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=яка) [уможливлює](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=уможливлює) [здійснення](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=здійснення), [створення](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=створення), [утворення](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=утворення) [чого-небудь](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=чого-небудь) [або](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=або) [сприяє](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=сприяє) [чомусь](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=чомусь); [обставини](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=Обставини), [особливості](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=особливості) [реальної](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=реальної) [дійсності](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=дійсності), [за](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=за) [яких](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=яких) [відбувається](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=відбувається) [або](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=або) [здійснюється](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=здійснюється) [що-небудь](http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=що-небудь). Умови – це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності [3, с. 160].

Сучасні психологи, розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, підкреслюють, що людина – не пасивний об’єкт впливу середовища, а активна, діяльна істота, тому зовнішні умови діяльності, зовнішні впливи визначають психічний розвиток людини не прямо, а переломлюючись через її особистість, життєвий досвід, індивідуальні психічні особливості й діяльність. Від внутрішньої позиції людини залежить її сприйнятливість до одних впливів і несприйнятливість до інших.

Отже, ефективність формування мотивації майбутнього вчителя музики до педагогічної діяльності визначається не лише зовнішніми умовами – професійною компетентністю викладачів мистецьких дисциплін, активізацією різних видів музично-педагогічної діяльності студентів, створенням сприятливої ситуації педагогічного спілкування на заняттях, методами навчання тощо, а й внутрішніми умовами, які визначаються особистістю самих студентів.

***Формулювання цілей статті.*** Мета цієї статті полягає в науковому обґрунтуванні змісту основних організаційно-методичних умов формування мотивації педагогічної діяльності у студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

***Виклад основного матеріалу дослідження.*** На основі теоретичного аналізу проблеми, вивчення педагогічного досвіду та власних спостережень нами були виділені педагогічні умови, які, на наш погляд, є найважливішими для формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики:

1) цілеспрямоване педагогічне керування процесом формування мотивації педагогічної діяльності у студентів;

2) забезпечення педагогічної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики;

3) стимулювання студентів до оволодіння вміннями музично-педагогічного самовдосконалення.

4) підвищення рівня музичної та педагогічної підготовленості студентів.

Розглянемо зазначені умови детальніше. Найважливішою умовою мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів музики ми вважаємо ***цілеспрямоване*** ***педагогічне керування процесом формування мотивації педагогічної діяльності у студентів музично-педагогічних факультетів***.

Під *керуванням* розуміється цілеспрямована дія на суспільні процеси, здійснювана за допомогою спеціальних органів і організацій, покликаних удосконалювати цілісність і структуру соціальної системи, її оптимальне функціонування і розвиток. Головним завданням керування є регулювання поведінки і діяльності людей, взаємин між ними.

На думку О. Ростовського, відповідь на запитання: ”Що таке керування?” передбачає, насамперед, з’ясування того, що дає керування, які завдання воно вирішує у педагогічному процесі та як їх вирішує [6, с. 9].

У керуванні навчальною діяльністю студентів важливе значення має зворотний зв’язок, що забезпечує розуміння викладачем перебігу навчання, його результатів та їхніх причин у дидактичному плані. За допомогою його аналізу коригується поведінка, замінюються використані методи впливу новими, більш ефективними. Правильна інтерпретація зворотного зв’язку сприяє диференціації й індивідуалізації керування учінням, забезпечує його ефективність відповідно до індивідуальних можливостей студента [5].

Як і будь-яка діяльність, педагогічне керування здійснюється у три етапи: планування, організація та управління, тобто цей процес, незалежно від його масштабності й тривалості, завжди попередньо уявляється, тобто планується, потім виконується і при необхідності коригується.

Отже, активне цілеспрямоване керування процесом формування мотивації педагогічної діяльності можна розглядати як одну з найважливіших умов формування особистості майбутніх учителів музики.

Наступною умовою формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, за нашим переконанням, є ***забезпечення педагогічної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики***.

Особистість учителя, її ціннісні орієнтації, зміст та ідеали характеризуються педагогічною спрямованістю й визначають сутність педагогічної діяльності, засоби спілкування та співтворчості [1, с. 47].

Педагогічна спрямованість майбутнього вчителя музики за своїм змістом має бути професійною, тому особистість студента необхідно орієнтувати на такі цінності, як найякісніше засвоєння майбутньої професії, опанування професійної майстерності тощо. Професійно-педагогічна спрямованість виявляється в меті, яку майбутній учитель ставить перед собою під час навчання [2, с. 47].

Провідними чинниками посилення у майбутніх учителів музики педагогічної спрямованості є: усвідомлення необхідності, тобто – соціальної та особистісної значущості певних стійких музично-педагогічних знань, умінь та навичок для майбутньої педагогічної діяльності; зацікавленість конкретними методами, прийомами та заходами музично-педагогічної праці як основою забезпечення успішної діяльності щодо навчання та виховання учнів.

Ще однією важливою умовою формування мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, на нашу думку, є с***тимулювання студентів до оволодіння вміннями музично-педагогічного самовдосконалення*** під яким ми розуміємойого систематичну музично-педагогічну самоосвіту, самовиховання, саморозвиток та внутрішню психологічну готовність до педагогічної діяльності.

Складність процесу самовдосконалення вчителя викликає необхідність з’ясувати механізми його виникнення і формувати потребу до нього в майбутніх учителів ще в період навчання у вищих навчальних закладах. При цьому слід ураховувати, що сам процес відбувається поетапно [4, с. 412].

У музично-педагогічній діяльності, як основі самовдосконалення особистості, смисловий акцент переміщується з освітньої на розвивальну сторону, внаслідок чого знання розглядаються як джерело формування творчого потенціалу суб’єкта навчання.

Професійне самовдосконалення є суспільно та особистісно необхідною умовою становлення майбутніх учителів музики. Воно є комплексом взаємопов’язаних і взаємозалежних процесів: професійного самовиховання як цілеспрямованої активної діяльності, що зорієнтована на формування і вдосконалення у себе позитивних і усунення негативних якостей у відповідності до вимог педагогічної діяльності, та професійної самоосвіти як цілеспрямованої роботи під час навчання на музично-педагогічному факультеті щодо розширення і поглиблення своїх професійних знань, удосконалення та набуття знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності.

Наступною умовою формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики ми вважаємо ***підвищення рівня музичної та педагогічної підготовленості студентів.***

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури засвідчують, що формування і розвиток музично-педагогічних якостей у студентів здійснюється з урахуванням психологічної структури особистості. Основу створення будь-якої якості складає озброєння її системою певних знань, вимог, особливостей тощо.

Одним із найважливіших напрямків формування мотивації музично-педагогічної діяльності є поглиблення загальних психолого-педагогічних і музично-теоретичних знань. Під час цієї роботи розвивається ерудиція, створюється певна система знань з основ музично-педагогічної діяльності.

Формування знань, умінь і навичок у майбутніх учителів музики – тривалий процес, який здійснюється двома шляхами: спеціально організованими вправами з вузькою тренувальною метою і багаторазовим включенням необхідних дій у діяльність більш загального характеру, що вимагає від майбутнього вчителя музики поєднання різних навичок і вмінь для її виконання.

Основними методами навчання на музично-педагогічних факультетах є: лекція, самостійна робота, обговорення навчального матеріалу, дослідницька і практична робота.

Комплексне застосування і постійне вдосконалення всіх методів занять дозволить підвищити рівень музично-теоретичної і педагогічної підготовленості, практичних умінь і навичок студентів, сприяє формуванню мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики.

***Висновки.*** Отже, формувати мотивацію педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики – означає поставити діяльність в такі умови підвищення їхнього рівня музично-теоретичної та педагогічної підготовленості, за яких би бажані мотиви розвивалися в контексті набутого ними досвіду. Це вимагає правильної організації та керування педагогічною діяльністю студентів, підвищення їх рівня музичної та педагогічної підготовленості, їх спрямованості на майбутню музично-педагогічну діяльність і оволодіння вміннями самовдосконалення.

**Література**

1. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А. В. Козир. – К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
2. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В. Ф. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – №1. – с. 42-51.
3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб] / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. – [3-тє вид., перероб. і доп]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
5. Ревенчук В.В. Методичні засади взаємодії викладача та студента у процесі навчання гри на фортепіано / автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Ревенчук. – К., 2006. – 216 с. – укр.
6. Ростовський О.Я. Методологічний аналіз проблеми формування музичного сприймання школярів / О.Я. Ростовський // Проблеми мистецької освіти: [збірник науково-методичних статей викладачів, студентів і аспірантів факультету культури і мистецтв]. – Вип. 1 / Відп. ред. О.Я. Ростовський. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 203 с. (с. 5-16)
7. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К. :Головна редакція Укр. Рад. Енциклопедії, 1986. – 800 с.
8. *Софія Русова: сторінки життя та основні педагогічні ідеї в контексті нової української школи //* Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка Вип.   №93 Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. Чернігів: ЧНПУ, 2011. С. 222-225. (Серія: Педагогічні науки)

УДК [37-051+37.014.5(477)] Русова С. (045)

Морозова О.О.

**СОФІЯ РУСОВА: СТОРІНКИ ЖИТТЯ ТА ОСНОВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглянуто сторінки життя і творчий шлях видатного українського педагога Софії Русової. Висвітлено основні принципи її концепції національного виховання*.

***Ключові слова***: національне виховання, нова школа, соціальне виховання, концепція національного виховання.

Напередодні ювілейних дат педагогічна спадщина видатних вчених привертає особливу увагу. Святкування 155-ї річниці від дня народження Софії Федорівни Русової – видатного представника української культури, педагогіки, громадського та політичного діяча, автора концепції національного виховання дає привід вкотре замислитися над геніальністю цієї жінки.

Праці Софії Русової – це не тільки історія педагогічної і психологічної думки, а й цілком сучасний, із сьогоднішніх позицій погляд на загальну проблему школи й освіти, визначення її цілей, завдань, основних принципів побудови змісту, форм і методів організації навчання та виховання.

*Мета статті полягає* *у* висвітленні основних ідей Софії Русової щодо навчання та виховання молоді.

Софія Федорівна Русова народилася 18 лютого 1856 р. в селі Олешня на Чернігівщині в родинному маєтку Ліндфорсів. Мати – Ганна Жерве – походила з аристократичного французького роду, а батько – Федір Ліндфорс – мав шведських предків, але був палким російським патріотом. Не витримавши передчасної втрати своїх малолітніх дітей, Ганна Жерве рано померла, і в маленької Софії не залишилося в пам’яті навіть материнського образу. Духовно Софія була дуже близька зі своєю сестрою Марією, старшою від неї на 12 років, яка й замінила їй матір. Після несподіваної смерті батька (1871 р.) у сестер виникли фінансові проблеми, й тому у них з’явилася думка відкрити дитячий садок. Розуміючи свою непідготовленість до такої відповідальної справи, сестри спочатку їдуть до Петербургу ознайомлюватися з передовим доробком теоретиків і практиків педагогіки, а потім самостійно вивчають праці Ф. Дістервега, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля та інших видатних педагогів. Незважаючи на сумніви щодо віку претендентки (Софії було лише п’ятнадцять років), тодішній попечитель шкільної округи дав їй дозвіл на відкриття першого дитячого садка у Києві. 1 вересня  1871 р. до цього приватного закладу завітало близько 20 вихованців, здебільшого дітей української інтелігенції. Серед них, зокрема, були дочки відомого діяча літератури й театру М.П. Старицького Марія та Людмила. Взагалі знайомство з родиною Старицьких мало вирішальне значення у житті С.Ф. Русової: саме завдяки її членам Софія Федорівна починає входити до кола таких визначних українців як Ф.К. Вовк, М.П. Драгоманов, П.Г. Житецький, І.С. Нечуй-Левицький, П.П. Чубинський, М.В. Лисенко, Олена Пчілка. Був серед них і майбутній учений-статистик, етнограф, фольклорист, громадський діяч, Олександр Олександрович Русов. „Він перший, – згадувала Софія Федорівна в „Моїх споминах”, – відкрив мені красу української народної поезії, заговорив до мене українською мовою і без довгих промов і пояснень збудив у мене ту любов до нашого народу, яка вже ніколи не покидала мого серця й кермувала всією моєю працею довгі літа” **[**3, с. 139].

Софія Федорівна згадувала, що найбільший вплив на її становлення мали М. Драгоманов і О. Русов. Практична педагогічна діяльність Софії Федорівни після київського дитсадка мала своє продовження спочатку у двох школах Петербургу, куди молода дівчина поїхала слідом за своїм нареченим О. О. Русовим і де згодом обвінчалася з ним, а потім – у приватних дитячих садках Чернігова, Херсона, Полтави, на вечірніх курсах для юнаків, які вже закінчили початкову школу, в рідній Олешні, у Київському кадетському корпусі та інших навчальних закладах.

У 70-80-ті роки ХІХ ст. Софія Федорівна Русова формується не тільки як педагог і вчений, а й як публіцист, літературознавець, мистецтвознавець, історик. Однією з перших її праць була стаття французькою мовою про Тараса Шевченка, яку О. Русов у Чехії передав І. Тургенєву і яка була опублікована у Франції. Взагалі ідеї великого Кобзаря пройдуть крізь усі педагогічні твори Русової. Ціла низка її праць присвячена життю і творчості Г. Квітки-Основ’яненка, Г. Сковороди, М. Гоголя, М. Драгоманова, Т. Шевченка.

Важливим джерелом педагогічної спадщини Софії Русової є теоретичний доробок її попередників – вітчизняних освітніх діячів і зарубіжних педагогів минулого. Завдяки осмисленню основних положень творчості М. Драгоманова, Г. Сковороди, Т. Шевченка, Я.А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо, Ф. Фребеля ще на рідних теренах з’явилися такі стрижневі ідеї її праць як гуманізм, демократизм, природовідповідність виховання, які водночас є основоположними принципами народної педагогіки. Вони так чи інакше відображені практично в усіх наукових і науково-популярних працях ученої.

Основна ідея і тема, що об’єднує більшу частину досліджень Софії Федорівни Русової – концепція національного виховання. Може саме тому, що вона була дочкою двох народів і виросла серед третього, українського, що споконвіків вирізнявся етнічного терпимістю і національним братолюбством, Русовій, як жодному педагогові світу, було притаманне гостре зацікавлення справами розбудови національного шкільництва. Як і К.Д. Ушинський, педагогічна система якого теж сформувалася під благотворним впливом української народної ідеології та етнічної педагогіки, Русова твердо стояла на тому, що школа і виховання в ній можуть успішно здійснюватися за умови, коли ця школа, це виховання будуть національними, народними.

Виступаючи на Міжнародній конференції у Празі у 1927 році, С. Русова підкреслювала: “Необхідно, щоб школа кожного народу була вільною і національною. Необхідно створювати умови для вільного розвитку всіх материнських мов, так як кожна національна культура є складовою культурної традиції” [1, с. 48-55].

Кожну окрему людину С. Русова розглядала передусім як члена людського суспільства і тому є дуже важливим введення її в “кооперативні відносини з соціальним середовищем”. Школа, на думку педагога, має стати тим осередком, де всі духовні моральні враження будуть перероблятися в свідомості дитини не тільки відповідно до її індивідуального складу, а значною мірою визначатися тією товариською атмосферою, яка складається з однолітками, і довірливими стосунками між учителями й учнями, учнівським самоврядуванням, загальною організацією навчально-виховного процесу.

Для реформування школи, на думку Софії Федорівни, мало її націоналізувати, ввести рідну мову, необхідно змінити весь її устрій, запровадити принципово інші цілі і принципи виховання, наповнити роботу новим змістом. Школа повинна бути активною, будуватися на принципі самодіяльності дітей. Вона має стати школою соціального виховання.

У своїх працях [6; 7] С. Русова детально проаналізувала принципи як індивідуалізації, так і соціалізації виховання. Індивідуалізацію називала першою вимогою справедливого виховання, яке повинно формувати індивідуальну моральну свідомість кожної дитини. Мета індивідуального виховання – дати широкий, вільний розвиток усім духовним силам дитини та її здібностям.

Соціальне виховання розвиває в дитині ті особистісні риси дитини, які дадуть їй змогу стати найкращим громадянином. Стара школа цілком ігнорувала об’єднання, учні виховувались як окремі об’єкти, підготовлені для якоїсь кар’єри або спеціальності. Лише поступова демократизація життя поставила перед школою, педагогами нове завдання: виховати громадянина, підготувати його до активної участі у соціально-політичному, культурному житті.

Софія Федорівна Русова категорично засуджувала бездумну сувору шкільну дисципліну, виступала за панування в навчальному закладі жвавого настрою, веселості, поваги, уваги і любові до дітей. Вона була переконана в тому, що в рідній школі розкриватимуться всі природні задатки дитини, яка набуватиме гармонійного розвитку. Це можливо за умов, якщо виховання буде індивідуальним, пристосованим до природи дитини; національним; відповідатиме соціально-культурним вимогам життя; вільним, незалежним від певних вимог на ґрунті громадської організації. Вчена розглядала навчально-виховний процес у його єдності, вважаючи, наприклад, що виховувати моральні якості окремо неможливо. На її думку, моральним вихованням має бути насичене все навчання, все життя.

Провідним методом виховання С.Ф. Русова вважала гідний для наслідування приклад дорослих і всіх тих, з ким спілкується дитина. У зв’язку з цим, зазначала вона, треба, щоб вихованці у своєму оточенні бачили якнайбільше добра і краси [2].

Велике соціальне значення у вихованні має праця. Колективна праця дає вагоміші результати, ніж індивідуальна. Колективне виховання має великий вплив на соціалізацію особистості. В основу колективного виховання педагог покладала суспільну мету і спільну діяльність, спрямовану на її досягнення. Важливими засобами згуртування дитячого колективу вважала гру та працю.

Крім самоврядування, поділу на групи, колективної праці та спільних ігор на соціалізацію світогляду учнів впливають самонавчання і програми шкільного навчання. З усіх наук на розвиток громадської свідомості найбільше впливають історія і географія. Вони формують національну свідомість, розуміння міжнародних взаємовідносин. Крім цих звичайних наук, нові школи раціонально вводять такі науки, які потрібні учням для кращого розуміння соціального життя і своєї ролі в ньому.

Для соціальної педагогіки важливою є стаття Русової “Дещо про дефективних дітей у школі”. У ній вона визначила особливості, педагогічні підходи до хворих дітей, а також шляхи, як зробити їх життя повноціннішим [4, с. 173-187].

Відданість соціальній педагогіці простежується у творчості С. Русової також при формулюванні нею мети виховання на основі глибокого аналізу ідей видатних педагогів минулого та передового досвіду зарубіжної педагогіки: допомогти вільній еволюції духовних і фізичних сил дитини і в кінцевому результаті сформувати гармонійно розвинену людину, тобто людину працездатну, соціально свідому, корисну для суспільства, з піднесеною любов’ю до рідного краю і з пошаною до інших народів.

Поряд із школою держава, церква, клуби, кінотеатри та інші соціальні організації також повинні мати соціальний вплив на виховання дитини.

Отже, суть соціального виховання в новій школі полягає у створенні таких умов:

1) товариська атмосфера в школі, довірливі взаємини між учителями та учнями;

2) учнівське самоврядування;

3) заміна класу нечисленними рухливими групами;

4) реформа методів навчання (перехід від пасивних до активних);

5) заміна навчальних програм в середній школі [6, с. 58].

Поряд із соціальним вихованням в дитячих охоронках, захистках, садках, школах С. Русова приділяла увагу родинному вихованню і, зокрема, ролі матері. Вона вважала, що треба поширити освіту жінки на селі, щоб підняти свідомість жіноцтва і становище матері. Без неї та її ласки холодно й страшно було б жити. Ніяка школа, ніякі дитячі садки чи захистки не дадуть дитині того добра, ласки й любові, не розбудять так в дітях почуття правди, як щире виховання свідомої матері. Якщо порівняти дітей, які виховуються з материнською любов’ю і ласкою, з тими, що в дитячих притулках, то останні ніколи не будуть такі веселі, урівноважені, як перші [7, с. 147].

Національний характер школи Софія Федорівна  Русова визначала насамперед програмою навчання, в якій перше місце відводила “предметам національним – мова, література, історія, географія свого народу, його давні закони, його психіко-етнічні риси” [6, с. 87].

Питання мови – і як головного інстинкту, що відрізняє людину від інших живих істот, і як засобу “для виявлення свого внутрішнього світу” та “приймання нового безмежного знання”, і як важливого чинника соціалізації особистості та вияву краси словесної форми – розглядаються у фундаментальних творах Софії Русової, у багатьох її статтях, спогадах, рецензіях тощо. Ця проблема – одна з важливих і в дослідженнях творчої спадщини вченої [5, с. 131].

В колі педагогічних інтересів видатного педагога перебували проблеми релігійного виховання, адже кожна дитина є одночасно дитиною Божою. В дусі християнського вчення нею розглядалося питання моральності.

Моральне виховання за концепцією С. Русової, також має орієнтуватися на національні риси, зумовлені фізичним оточенням (географічним розміщенням, кліматом, природою) та історією краю, українського народу. За своєю природою українці – індивідуалісти і неабиякі гумористи. Софія Федорівна надзвичайно тонко описувала особливості розуміння дітьми релігійних постулатів, наголошувала на тому, що вихователі та вчителі повинні особливо чуйно ставитися до релігійних почуттів і духовного життя дітей, дуже ретельно обмірковувати свій вплив. В українців релігія тісно пов’язана з культом природи, яка дає змогу дітям глибоко відчувати і переживати невимовну красу. Русова подає чудові описи таких свят як Різдво, Маковія, Спаса, всенощної на Великдень. Задля українських дітей бажано переводити в життя релігійне виховання у згоді з народними звичаями, з родинними нахилами, з індивідуальними змаганнями самої дитини.

У згадуваній праці “Нова школа” з особливою увагою розглядається організація дитячих свят: “В кожнім святі треба єднати народне, національне, фольклорне із загальнокультурним і давати щось естетичне, прекрасне, радісне, веселе” [6, с. 96].

Ще одна характерна риса українського народу і його духовності, зазначена С. Русовою, – багатюща естетична творчість, яка протягом віків виявляється у словесних творах і піснях, орнаментах, архітектурі: “Це такий чинник, який має впливати на розвиток наших дітей, щоб найкраще викликати в них творчість в цьому ж напрямку”. Ідея виховання творчої особистості висувається у більшості праць С. Русової. Так, у “Новій школі” вона пропонує різні види занять (спостереження, читання, розповідання казок) поєднувати з малюванням: “Малюнок дитячий – се мова дитяча щира й самостійна”.

Головний висновок Русової – все виховання дітей має бути позначене мистецтвом, естетичним сприйманням і емоціями.

Вчену турбували також проблеми загальної освіти. Для оволодіння нею, вважала Софія Федорівна, необхідно ширше використовувати народні бібліотеки, шкільні книгозбірні, читальні, недільні школи, систематичні курси, краєзнавчі музеї, педагогічні курси для батьків тощо.

У працях Софії Русової значна увага приділена проблемам благодійності. Зрештою, в історію свого народу вона увійшла як великий філантроп, як людина, яка ніколи не стомлювалась надавати допомогу і підтримку жінкам, дітям, сиротам та іншим вразливим категоріям населення.

Рідна, українська школа, на думку С.Ф. Русової, є першою політичною і соціально-педагогічною вимогою кожного народу, який скидає з себе ланцюги гніту, скидає ту кригу байдужості, якою скуто було його серце за часів утисків і пригноблення вільної думки, його національної свідомості. Варто прислухатися до цієї позиції видатного педагога і державного діяча і в наш час, бо неувага держави до розбудови національної школи сьогодні гальмує розвиток самої держави.

Отже, оцінюючи внесок С. Русової у розвиток педагогічної думки, можна сказати, що її голос набуває особливого значення в часи кардинальних змін підходів до дитини, до самої освіти, виховання, що постали у зв’язку з побудовою нової України. Подальшим пошуком цієї роботи може бути видання методичних рекомендацій для викладачів та студентів закладів освіти.

**Література**

1. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905 – 1920) / Г. Васькович // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 48-55.

2. Вибрані педагогічні твори. Софія Федорівна Русова / [упорядник О.В. Проскура]. – К.: Освіта, 1996 – 303 с.

3. Гонюкова Л.В. Спогади Софії Русової // Л.В. Гонюкова // Український історичний журнал. – 1999. – № 5. – С. 133 – 148.

4. Ківшар Т. Просвітяневська спадщина Софії Русової / Т. Ківшар // Праці центру пам'ятознавства. – К., 1993. – Вип. 2. – С. 173-187.

5. Мамновська Н.В. Концепція мовної освіти і мовленнєвого розвитку дітей у педагогічній спадщині Софії Русової / Н. В. Мамновська // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 129-135.

6. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова // [вибрані педагогічні твори у 2-х кн]. – К.2. – К.: Либідь, 1997. – С. 16-104.

7. Русова С. Соціальне виховання, його значення у громадському житті / С. Русова. – К.: Либідь, 1998. – 254 с.

Ольга Морозова

**Аннотация**

*В статье рассмотрены страницы жизни и творческий путь выдающегося украинского педагога Софии Русовой. Отражены основные принципы ее концепции национального воспитания.*

Olga Morozova

**Summary**

*Life stages and creative development of the famous Ukrainian pedagogue Sofia Rusova are reviewed in the article. The main base and concept of national education are outlined.*

1. *Проблеми формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики* // *Наукові записки*. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) /за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2011. №9. С. 54-58.

## УДК 78.07:37.013:159.947.5 (045)

## ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

## Морозова О.О.

*У статті розглядаються специфічні особливості (сутність, зміст, умови) формування мотивації педагогічної діяльності у студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.*

Головною рушійною силою реформа школи в Україні є вчитель, що знаходиться в центрі шкільного життя. Підвищується роль учителя, зростають вимоги до його професійних якостей. У той же час школа і вчитель стикаються з новими труднощами, недостатньою увагою до них з боку суспільства; суттєво понижено престиж учительської професії. У цих складних умовах на педагогічному терені потрібні не просто професіонали, а справжні подвижники своєї справи, яскраві особистості, здатні долати труднощі і працювати творчо. При цьому необхідно, щоб такими особистостями ставали не лише передовики і новатори. Потрібно, щоб масовий учитель піднявся на вищий рівень професійно-особистісного розвитку.

Особистість, як відомо, формується в діяльності, і перш за все у провідній діяльності. Для вчителя такою є педагогічна діяльність, освоєння якої починається у період професійного навчання. Педагогічно цілеспрямована діяльність “породжує” необхідні професійно-особистісні якості, які потім забезпечують успіх професійної праці [7].

Створюється єдиний ланцюг з двох ланок: “від діяльності – до особистості” і “від особистості – до діяльності”. Щоб він не рвався, необхідно забезпечити єдність діяльнісного і особистісного підходів у професійному навчанні. А для того, щоб реалізувати обидва підходи повністю, потрібна системність. Тільки цілісна сучасна система професійного навчання вирішить проблему підготовки вчителів на необхідному якісному рівні, тому що саме системний принцип дає можливість сформувати у майбутніх фахівців повну психологічну систему діяльності і досягти взаємодії особистості та діяльності [10].

Не розглядаючи всіх аспектів проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя, ми приділяємо основну увагу тому, як і за рахунок яких резервів можна підняти рівень професійного навчання майбутніх вчителів музики у педагогічному вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ).

Виходячи з того, що до моменту закінчення ВНЗ у майбутнього вчителя повинні бути сформовані повна психологічна структура професійної діяльності і необхідні професійно важливі якості, слід підкреслити, що і професійне навчання повинне будуватися на тому ж принципі. Як показали результати досліджень, на практиці цей принцип діє. У ВНЗ існує цілісна система цілеспрямованої підготовки вчителів, проте окремі ланки цієї системи функціонують з різною ефективністю, не повною мірою, через що і виникають недоліки у навчально-виховному процесі.

Будь-який вибір професії можна розглядати як взаємодію особистості з її індивідуальними особливостями, що виявляються у фізичному розвитку, у можливостях, інтересах, схильностях, характері і темпераменті, а також із спеціальністю, яка висуває до особистості низку вимог. При правильному виборі професії індивідуальні особливості випускника школи в цілому співпадають з вимогами професії.

Е.А. Клімов [4] виділив вісім основних чинників (мотивів), що визначають професійний вибір:

1. Позиція членів родини.
2. Позиція однолітків.
3. Позиція шкільного педагогічного колективу.
4. Особисті професійні та життєві плани.
5. Здібності та їх прояви.
6. Прагнення до суспільного визнання.
7. Інформованість про ту чи іншу діяльність.
8. Схильності особистості.

Мотиви можна розділити на зовнішні і внутрішні.

Внутрішні мотиви – це суспільна і особистісна значущість професії; задоволення, яке приносить робота завдяки її творчому характеру; можливість спілкування, керівництва іншими людьми. Внутрішня мотивація виникає з потреб самої людини. Завдяки ній він працює із задоволенням, без зовнішнього тиску.

Зовнішні мотиви – це заробіток, прагнення до престижу, побоювання осуду і так далі. Зовнішні мотиви можуть бути розділені на позитивні і негативні. До позитивних мотивів належать: матеріальне стимулювання, можливість кар’єрного зростання, схвалення з боку керівництва, колективу, престижність, тобто стимули, заради яких людина охоче працюватиме. До негативних мотивів можна віднести вплив на особистість шляхом тиску, погроз, покарання, критики та інших дій негативного характеру.

Найбільш ефективним з погляду задоволеності працею і його результатом є переважання внутрішніх мотивів у сукупності з позитивною зовнішньою мотивацією.

Результати аналізу даних, отриманих шляхом анкетування абітурієнтів, що вступають до Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, дали змогу виявити, що 65 % опитуваних мають мотиви, які свідчать про наявність у них педагогічної спрямованості. Інші абітурієнти (28 %) висловили необхідність здобути освіту, засвідчили вплив батьків, прагнення отримувати стабільну заробітну плату тощо, а 7 % опитуваних взагалі не замислювались про причини вибору професії.

Вивчення мотивів вибору педагогічної професії дозволило умовно виділити чотири групи студентів:

1) ті, що мають одноплановий мотив вибору професії вчителя (любов до предмету);

2) не мають мотивів навчання в педагогічному вузі;

3) проявляють яскравих здібностей в організаторській роботі;

4) ті, що вирізняються яскраво вираженими педагогічними здібностями.

У процесі навчання в педагогічному ВНЗ у них можуть сформуватися групи мотивів професійної діяльності, які можна розділити на:

- внутрішні мотиви: інтерес до пізнання основ професійної діяльності, прагнення краще підготуватися до педагогічної праці; усвідомлення відчуття відповідальності за виховання дітей і т. і.;

- зовнішні позитивні мотиви: прагнення за допомогою результатів навчання виділитися серед однокурсників, зайняти престижне місце в колективі, отримувати підвищену стипендію, відчувати себе одним із найкращих студентів ВНЗ, бажання отримати диплом з відзнакою тощо;

- зовнішні негативні мотиви: побоювання отримати нарікання з боку викладачів і батьків, загроза бути відрахованим з ВНЗ, небажання «ганьбитися» перед однолітками та ін.

Як з’ясувалося у ході нашого дослідження, в основному, мотиви навчання та майбутньої професійної діяльності в педагогічному ВНЗ не формуються до початку оволодіння професією вчителя, і цей процес активізується під час навчання.

Мотивацією педагогічної діяльності вчителя музики ми називаємо сукупність його стійких мотивів (музично-педагогічного інтересу, схильності до навчання дітей музики, відповідних ідеалів і переконань у необхідності займатися навчально-виховною працею, гуманістичного педагогічного світогляду), які обумовлені внутрішньою потребою та орієнтовані на цілеспрямоване музично-педагогічне самовдосконалення.

Під формуванням мотивів музично-педагогічної діяльності студентів ми розуміємо процес їх ситуативного і особистісного розвитку в період навчання.

Численні дослідження проблеми формування мотивів навчальної діяльності розглядають її в двох аспектах: змістовному – з погляду структури мотиваційної сфери та її складових; і динамічному – з погляду змін, що відбуваються в ній (Л.І. Божович, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадриков, Г.І. Щукіна та ін.) [5].

У роботах психологів підкреслюється, що мотиви навчальної діяльності в своїй сукупності утворюють ієрархічну систему з певними рівнями домінування. Особливе місце в цій системі займає пізнавальний інтерес.

Виділення проблеми інтересу як найважливішої, такої, що займає провідну роль в психолого-педагогічних дослідженнях навчальної діяльності, обумовлено тим, що інтерес є внутрішнім мотивом діяльності, тобто усвідомленим емоційно привабливим “предметом” потреби, що діє природним чином, без спеціально поставленого “завдання на сенс”, на усвідомлення в системі значень.

Проблема інтересу розглядалася в класичній педагогіці як важливий чинник розвитку особистості, внутрішній механізм навчання (І.Ф. Гербарт, Я.А. Коменський, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинський та ін.). Сучасна дидактика визнає пізнавальний інтерес визначальним мотивом навчальної діяльності. Поняття “інтерес” трактується в літературі дуже широко: від пов’язування його з окремими складовими мотиваційної сфери – мотивами до ототожнення із спрямованістю особистості і представлення його як сукупності проявів її активності.

А.К. Маркова розглядає інтерес як інтегральний показник мотивації, як результат мотиваційних змін особистості і обґрунтовує положення про принципову можливість управляти станом інтересу через перебудову мотиваційної сфери, становлення окремих її компонентів – сенсів, мотивів, цілей, емоцій [9]. Найповніше, на наш погляд, це поняття виражено у такому визначенні: “Інтерес – це емоційно-пізнавальне ставлення до предмета або діяльності, що безпосередньо мотивується, переходить за сприятливих умов в емоційно-пізнавальну спрямованість особистості” [6, c. 11]. Отже, наявність інтересу суб'єкта до музично-педагогічної діяльності є показником сформованості мотивів цієї діяльності.

Професія вчителя музики є специфічною, а тому потребує розкриття притаманних лише їй особливостей професійно-педагогічної підготовки. Це, в свою чергу, обумовлено особливими характеристиками музичного мистецтва:

- творчим характером діяльності вчителя музики;

- поліфункціональністю професії музиканта (концертмейстер, педагог, виконавець, музикознавець);

- відмінністю у підходах до вивчення музики, що зумовлені індивідуальними музичними даними, психологічними особливостями, рівнем підготовки, творчими можливостями тощо.

Сутність навчання майбутнього вчителя музики полягає в наявності двох складових: музичної та психолого-педагогічної підготовки Ці дві складові мають перетворитися на професійну якість, що забезпечує успішне музичне виховання учнів [3]. Формування мотивів музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів – також дворівневий процес. Перший рівень припускає розвиток особистісно-смислового, пізнавального, ціннісного, творчого, комунікативного ставлення студентів до власної музичної діяльності. На другому, вищому рівні, ставиться завдання формування майбутнім вчителем мотивів музичної діяльності у молодших школярів.

Найважливішим чинником формування мотивів музично-педагогічної діяльності студентів є організація педагогічної роботи у цьому напрямку.

Практика показує, що домінуючим напрямком у навчальному процесі музично-педагогічного факультету ВНЗ є наочно-пізнавальний підхід до музичних занять, у більшості випадків заснований на “інформаційному”, монологічному методі роботи викладача зі студентами. Це перешкоджає формуванню мотивів педагогічної діяльності майбутнього вчителя, дає мінімальну можливість для художнього спілкування. Організація навчальних занять як спільної творчої діяльності викладача і студентів, під час якої враховуються і реалізуються музичні інтереси кожної особистості, є однією з педагогічних умов ефективного формування мотивів педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, забезпечує можливість майбутньому вчителеві здійснювати індивідуальне цілепокладання.

У реальній педагогічній практиці зовні задана мета не має такої значущості для студента, яку вона має для викладача. Ніякі доводи, докази того, що класична музика прекрасна, що вона доставляє насолоду, духовно прославляє особистість не приведуть студента до бажаної, з погляду викладача, музичної діяльності, не сформують мотивацію, поки ця діяльність не придбає такий же ціннісний статус, який вона має у педагога. П.В. Симонов стверджує [8], що пряма апеляція до свідомості, формальне ознайомлення студента із системою соціальних цінностей і норм є малоефективними, про що свідчать дефекти виховної практики. Цілі, поставлені зверху, зовнішні цілепокладання не можуть здійснити глибокого впливу на особистість, а діяльність мотивуватиметься швидше зовнішніми “негативними” мотивами. Логіка розвитку мотивації музично-педагогічної діяльності визначається рухом від потреби до мети, поставленої самим студентом. Проблема формування мотивів музично-педагогічної діяльності студентів, по суті, є проблемою цілеутворення цієї діяльності. Цей висновок підтверджується існуючими психолого-педагогічними дослідженнями, що висувають на перше місце проблему цілепокладаючої активності особистості (Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, А.К. Маркова, М.В. Матюхіна та ін.) [5].

У результаті дослідження складних видів цілеутворення у навчальній діяльності студентів Р.Р. Бібріх робить висновок, що формування цілісної структури цілей навчальної діяльності не тільки визначається мотивацією, але, у свою чергу, впливає на її розвиток, на перетворення з тієї, що розуміється, на ту, що реально діє [1]. Оволодіння прийомами цілепокладання характеризує, на думку А.К. Маркової, ще вищий рівень активності і зрілості мотиваційної сфери особистості [5].

Висновки психологів, педагогів, наші власні роздуми про великі можливості формування та розвитку мотивації навчальної та професійної діяльності через процес цілепокладання переконують нас у необхідності розглядати цілепокладальну активність студентів як головний педагогічний засіб формування мотивів музично-педагогічної діяльності, як його системотвірний чинник.

Ґрунтуючись на теорії діяльності Х. Хекхаузена, В.І. Чирков розглядає навчальну діяльність як окрему форму діяльності досягнення, засновану на потребі досягнення, а О.С. Гребенюк виділяє три види потреби, актуалізація яких формує мотивацію діяльності: пізнавальну потребу, потребу в досягненні і потребу в спілкуванні [2].

Погоджуючись з авторами, ми вважаємо, що музично-педагогічна діяльність має свою специфіку, обумовлену природою її предмету, – музичного мистецтва, а тому вона повинна розглядатися не тільки з погляду цих потреб. Виявлення структури смислоутворювального мотиву музично-педагогічної діяльності показує, що ця діяльність повинна розглядатися також у зв’язку з потребою цінності, значущості зазначеної діяльності для особистості, її творчого потенціалу.

Основу процесу формування мотивів цієї діяльності, на наш погляд, становлять потреби у: пізнанні; спілкуванні; творчості, самовираженні; переживанні цінності діяльності, досягненні цілей діяльності.

Музичне пізнання як одна з цілей навчальної музичної діяльності традиційно обмежується академічними жанрами класичної музики, що значно ускладнює можливість спільної діяльності викладача і студентів. У зв’язку із тим, що досвід художнього спілкування у багатьох студентів представлений різними жанрами мистецтва, спілкування з класикою, залишаючись “маловідомим”, не має для них мотиваційного значення. Ми вважаємо, що формувати мотиви музично-педагогічної діяльності доцільно шляхом розширення сфери художнього спілкування за допомогою включення жанрів народної, сучасної музики, що забезпечує велике поле вибору і можливість участі у спільній діяльності кожного студента відповідно до своїх музичних здібностей та інтересів. Ця позиція, на наш погляд, також є необхідною умовою ефективного формування мотивації педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики.

Реалізація розглянутих вище педагогічних умов формування мотивів музично-педагогічної діяльності можлива лише в ситуації вільного вибору студентами змісту, форм музичної активності. Вибір виступає не лише умовою, але і засобом забезпечення цього процесу. Отже, вільний вибір студентами змісту і форм музичної активності також є необхідною умовою ефективного формування мотивів їхньої професійної діяльності.

Таким чином, урахувавши все вищезазначене, ми зробили висновок, що формування мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів музики може бути ефективним за умов:

- організації навчальної діяльності як спільної діяльності викладача і студентів, в ході якої буде враховано і реалізовано музичні інтереси кожної особистості;

- цілепокладаючої активності студентів, що передбачатиме усвідомлення цілей своєї музично-педагогічної праці як основи їх професійної діяльності;

- оптимізації змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі навчання у ВНЗ через розширення сфери їх художнього спілкування жанрами класичної, народної, сучасної музики тощо;

- удосконалення методичної майстерності науково-педагогічного складу музичних факультетів.

## Література

1. Бибрих Р.Р. Исследование видов целеобразования / Р.Р. Бибрих [под ред. О.К. Тихомирова]. – Кишинев, 1987.

2. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995, – 230 с.

3. Дебела Ж.М. Проблеми вдосконалення організації педагогічної практики у підготовці вчителя музики / Ж.М. Дебела // Науковий вісник: Зб. наук. праць. – Ч.2. – Одеса : ПДПУ ім. Ушинського, 2007. – С. 37–39.

4. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М. : МГУ, 1988. – 157 с.

5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 190 с.

6. Марлевич В.С. Особливості професійної підготовки викладачів педагогічних вузів: дидактичний аспект / В.С. Марлевич, О.В. Семиченко. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2003. – 232 с.

7. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / В.Ф. Орлов [за заг. ред. І.А. Зязюна]. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.

8. Симонов П.В. Эмоции и воспитание (Вопросы воспитания в свете информационной теории эмоций) / П.В. Симонов // Вопросы философии. –1981. – № 5. – С. 42.

9. Формирование интереса к учению у школьников / [под ред. А.К. Марковой]; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 191 с.

10. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков [доп. и перераб.]. – М. : Наука, 1998. – 205 с.

1. *Концепція естетичного виховання молодших школярів у педагогічній спадщині В*. *О. Сухомлинського* // Педагогічний дискурс : зб.наук праць / гол. ред. І.М. Шоробура. – Хмельницький: ПП Балюк І.Б., 2011. Вип.10. С. 339-342.

УДК 929 В.О.Сухомлинський : 37.036 + 373.31 (045)

**О.О. Морозова,**

*викладач*

*(м. Хмельницький)*

**Концепція естетичного виховання молодших школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського**

*У статті розглядаються основні ідеї В.О. Сухомлинського щодо естетичного виховання молодших школярів, можливості їх використання в школах України.*

***Ключові слова:*** *естетичне виховання, духовність, музика, образотворче мистецтво.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді…*Необхідністю сьогодення є створення в Україні нової школи, яка б плекала творчу особистість, забезпечила умови для повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного розвитку дитини, для піднесення культури і духовності суспільства. Це спонукає до подолання усталених стереотипів, застарілих цінностей і підходів, пошуку нових ідей, створення інтелектуальної основи школи XXІ століття – школи самореалізації особистості, школи життєтворчості, полікультурного виховання, в якій утверджується проективна, особистісно зорієнтована педагогіка.

У процесі становлення особистості з найдавніших часів особливе значення мало естетичне виховання, спрямоване на формування здатності дитини сприймати прекрасне у навколишньому середовищі і мистецтві, на розвиток естетичних почуттів, суджень, смаків, умінь, творчих здібностей, потреби брати участь у створенні прекрасного в житті та в художній творчості.

Багато уваги естетичному вихованню підлітків приділяв Василь Олександрович Сухомлинський, погляди якого увійшли помітною сторінкою до історії вітчизняної педагогічної думки. Його педагогічні, публіцистичні і літературній праці та вчительський досвід значно вплинули на практичну діяльність школи, збагатили педагогіку України новими положеннями і думками.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми…*Проблему естетичного виховання у естетико-педагогічному аспекті широко висвітлено у спадщині видатних українських педагогів і діячів освіти Е. Водовозової, П. Каптерєва, С. Лисенкової, С. Русової, К. Ушинського.

Філософсько-естетичні та психологічні аспекти цієї проблеми розглядали Б. Ананьєв, Л. Божович, Ю. Борев, Л. Виготський, І. Гончаров, М. Киященко, І. Кон, Б. Теплов, В. Ядов та інші.

Видатні вчені О. Буров, В. Вансаалов, Л. Волович, І. Долецька, М. Каган, Є. Квятковський, Л. Коган, М. Лайзеров, А. Макаренко, В. Розумний, О. Семашко, В. Скатерщиков, В. Шестакова зробили значний внесок у розробку теорії естетичного виховання. Насамперед вони визначили основні поняття, на які потрібно спиратися при побудові системи естетичного виховання підлітків у процесі навчання.

Сучасні дослідники Ф. Говорун, Б. Коротяєв, В. Лєвін, В. Моляко, Ю. Петров, П. Підкасистий, Я. Пономарьов, В.Романець, В. Цапок вирішували питання щодо значення творчості та пізнавальної діяльності в естетичному вихованні підлітків; розкрили механізми творчості; закономірності взаємозв’язку творчої діяльності з відтвореною дійсністю; сформулювали основні принципи формування творчої особистості.

*Формулювання цілей статті…*Мета статті – розглянути концепцію В.О. Сухомлинського щодо естетичного виховання молодших школярів і можливості її використання в сучасних школах України.

*Виклад основного матеріалу*… Василь Олександрович Сухомлинський – видатний український педагог, творчість і практична діяльність якого увійшла до історії вітчизняної педагогічної думки.

Педагогічні погляди В.О. Сухомлинського сформувалися внаслідок натхненної копіткої учительської праці, творчої діяльності вченого, заслуженого вчителя України, члена-кореспондента кількох педагогічних академій. Основні праці відомого та визнаного у світі педагога увібрали в себе і частку його практичної діяльності, в якій, як зворотний зв’язок, апробувалися його провідні теоретичні висновки як ученого, педагога-експериментатора, вчителя-новатора.

Василь Олександрович вважав, що важливу роль у формуванні особистості відіграє естетичне виховання, що формує емоційні почуття, які є складовою частиною переконань, моральних норм поведінки та виконують регулятивну функцію. “Шляхетність, моральна гідність людини, – підкреслював В.О. Сухомлинський, – визначаються тим, наскільки широкий світ охоплює сфера її емоційного життя” [3, с. 258].

Поняття “естетичне виховання” у сучасній педагогічній літературі розглядається як невід’ємна складова ідейного, трудового, морального, фізичного виховання, як систематичне, науково умотивоване звертання до людських емоцій, які розвивають у підлітків такі здібності, що сприяють не тільки естетичному сприйняттю прекрасного у житті й мистецтві, а й роблять кожного з них творцем естетичних цінностей [2].

В.О. Сухомлинський також неодноразово наголошував, що без поетичної, емоційно-естетичної струминки неможливий повноцінний розвиток дитини. “Добрі почуття сягають у дитинство, а людяність, доброта, лагідність, доброзичливість народжуються в праці, турботах, хвилюваннях про красу навколишнього світу. Добрі почуття, емоційна культура – це серцевина людяності. Якщо добрі почуття не виховані в дитинстві, їх ніколи не виховаєш, тому що це суто людське утверджується в душі одночасно з пізнанням перших і найважливіших істин, одночасно з переживанням і відчуванням найтонших відтінків рідного слова. В дитинстві людина повинна пройти емоційну школу – школу виховання добрих почуттів” [4, с. 60-61].

Особливо великого значення в естетичному вихованні молодших школярів В.О. Сухомлинський надавав казці, музиці, живопису. Вчений дбав про те, щоб його вихованці отримували світлі мажорні враження, які вже самі по собі повинні ставати могутніми засобами виховання людини. Це досягалося за допомогою яскравих полотен, доступних дітям за змістом і формою, виразно прочитаної народної казки, краси рідної природи.

Багато уроків у Павлиській середній школі Василь Олександрович проводив у так званій “Кімнаті казок”, щоб якомога глибше поринути з дітьми в атмосферу чарівного світу казок, бо саме казці педагог відводив особливе місце в естетичному вихованні учнів. Адже усвідомлення суті моральних ідей досягається не гучними словами й фразами, а емоційністю, глибиною розкриття істини і показом величі людського розуму. Дитина мислить образами. Це означає, що слухаючи, наприклад, казку про подорожі краплини води, вона малює в своїй уяві і срібні хвилі вранішнього туману, і темну хмару, і гуркіт грому, і весняний дощ. Чим яскравіші в її уявленні ці картинки, тим глибше осмислює вона закономірність природи та світу.

Без відчуття краси слова для дитини є недосяжними потаємні грані його смислового значення. А переживання краси є немислимим без фантазії, без особистої участі учня у співтворчості з учителем, який передає казку. Казка, на думку В.О. Сухомлинського, – активна творчість, яка охоплює всі сфери духовного життя дитини, її розум, почуття, уяву, волю. Казка невіддільна від краси, сприяє розвиткові естетичних почуттів, без яких є немислимими благородство душі, чуйність, героїчний вчинок тощо. Завдяки казці дитина осягає світ не лише розумом, але й почуттями, в казці вона знаходить реальну форму виявлення своїх духовних сил.

В.О. Сухомлинський наголошував, що створення казок є одним із важливих джерел поетичної творчості, формування естетичних почуттів і водночас – засобом розумового розвитку. Участь дитини у створенні казок великою мірою сприяє збагаченню її словникового запасу, розвитку творчого мислення. Казка виховує любов до рідного краю вже тому, що сама вона – творення народу, гра творчих сил народного духу, духовне багатство народної культури.

У Павлиській школі багато казок створювалося самими дітьми. Понад тисячу казок написано В.О. Сухомлинським, який стверджував, що фантастичні казкові образи відкривають дитині не лише красу, але й істину, без казки і казкової ситуації всі пояснення для дитини є мертвими, бо мовчить її серце.

В.О. Сухомлинський вважав, що великий вплив на формування естетичного та духовного світу молодших школярів відіграє пісня, музика. Осягаючи світ музичних ритмів, діти навчаються передавати за допомогою музики свої враження, розкривають свою емоційну культуру, творчі здібності. “Музика – це один з найвагоміших засобів естетичного виховання дітей, бо вона, як ніщо інше, здатна ушляхетнити людину, розвинути в ній благородні поривання, вплинути на психіку і настрій” [1, c. 63].

У вихованні музикою виражається єдність моральної, емоційної й естетичної сфер людини. Тому у Павлиській школі слуханню музики приділялася велика увага. При цьому насамперед ставилося завдання – викликати емоційну реакцію на мелодію і потім поступово переконати дітей, що джерелом краси музики є краса навколишнього світу; музикальна мелодія немовби закликає людину – спинися, прислухайся до музики природи, насолоджуйся красою світу, бережи цю красу й примножуй її. В.О. Сухомлинський вважав, що людина опановує і рідну мову, і азбуку музичної культури – здатність сприймати, розуміти, відчувати, переживати красу мелодії – тільки в роки дитинства. Те, що занедбано в дитинстві, майже неможливо надолужити в зрілі роки. Дитяча душа однаково чутлива і до рідного слова, і до краси природи, і до музичної мелодії. Якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо у звуках дитина відчуває багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на такий щабель культури, якого не можна досягти ніякими іншими засобами. Почуття краси музичної мелодії відкриває перед дитиною власну красу – маленька людина усвідомлює свою гідність. Музичне виховання – це не тільки виховання музиканта, а передусім виховання людини.

Музика – це могутнє джерело думки. Без музичного виховання є неможливим повноцінний розумовий розвиток дитини. Першоджерелом музики є не тільки навколишній світ, а й сама людина, її духовний світ, мислення, мова. Музичний образ по-новому розкриває перед людьми особливості предметів і явищ дійсності. Увага дитини немовби зосереджується на предметах і явищах, які в новому світлі відкрила перед нею музика, і її думка малює яскраву картину; ця картина проситься в слово.

Дитина творить словом, черпаючи в навколишньому світі матеріал для нових уявлень і роздумів. В.О. Сухомлинський писав: “Музика – уява – фантазія – казка – творчість – така доріжка, йдучи якою, дитина розвиває свої духовні сили. Музикальна мелодія пробуджує в дітей яскраві уявлення. Вона є ні з чим не зрівнянии засобом виховання творчих сил розуму. Музика – це мова почуттів. Мелодія передає найтонші відтінки почуттів, недоступні слову. Музика починається там, де кінчається слово. І якщо словом обмежується проникнення вихователя в потаємні куточки юного серця, якщо після слова не починається тонше й глибше проникнення – музика, виховання не може бути повноцінним” [3, с. 553, 557].

Образотворче мистецтво, на думку В.О. Сухомлинського, відіграє не менш значущу роль в естетичному розвитку молодших школярів, тому що діти здатні тонко відчувати настрій художніх картин. Твори образотворчого мистецтва утверджують в юній душі почуття величі й краси людини, підносять особистість в її власних очах. На найкращих зразках живопису й музики у школярів виховується вміння цінувати справжню людську красу, нетерпимість до приниження людської гідності. Музика й живопис сприяють формуванню в дитини кращих людських якостей, вони – могутній засіб виховання дітей.

Діти молодшого шкільного віку, на думку В.О. Сухомлинського повинні жити в світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості. Цей світ повинен оточувати дитину і тоді, коли ми хочемо навчити її читати і писати. Так, від того, як почуватиме себе дитина, піднімаючись на першу сходинку драбини пізнання, що вона переживатиме, залежить весь її подальший шлях до знань.

Таким чином, формування естетичних смаків і ідеалів засобами мистецтва – обов’язкова умова виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Основи естетичних поглядів і переконань людини закладаються в шкільні роки. Тому формування естетичних почуттів дітей, їх емоційної культури – одне із важливих завдань системи освіти і виховання.

*Висновки…*Найважливішим завданням естетичного виховання В.О. Сухомлинський вважав навчити дитину бачити красу оточуючого світу, красу людських стосунків, духовне багатство, доброту, щирість і на цій основі стверджувати прекрасне в самому собі. Саме естетичне виховання, на думку педагога, має різнобічні зв’язки з усіма сферами духовного життя особистості та колективу.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що творчий доробок В.О. Сухомлинського має різноплановий багатоаспектний характер, основу якого становлять педагогічні погляди і переконання видатного вченого. Своїми педагогічними працями він довів, що поглиблення чуттєвого світу засобами мистецтва сприяє вихованню людини, цікавої і корисної суспільству.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРА:**

1. Кирило Стеценко: спогади, листи, матеріали / [упор. Є. Федотов]. – К.: Музична Україна, 1981. – 480 с.

2. Педагогика : [музыка] / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.

3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977.

4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад.школа. – 1988. – 286 с.

***Аннотация***

***О.О.Морозова***

***Концепция эстетического воспитания подростков в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского***

*В статье рассматриваются основные идеи В.А. Сухомлинского по эстетическому воспитанию младших школьников, возможности их использования в школах Украины.*

***Ключевые слова:*** *эстетическое воспитание, духовность, музыка, изобразительное искусство.*

***Sumarry***

***O.O.Morozova***

***Concept of juvenile aesthetic education in the pedagogical legacy of V.A. Sukhomlynskyi***

*The article deals with major ideas of V.A. Sukhomlynskyi concerning aesthetic education of teenagers and possibilities of their use at Ukrainian schools.*

***Key words:*** *aesthetic education, spirituality, music, visual art.*

1. *Характеристика студентського віку: психолого-педагогічний аспект.* // Наукові записки: [ збірник наукових статей] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Випуск CІV (104). (Серія: педагогічні та історичні науки) С. 170-176.

УДК 159.922.8:37.011.32 (045)

**Морозова О.О.,** *кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

**ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ:**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОІЧНИЙ АСПЕКТ**

У *статті проаналізовано вікові особливості студентської молоді як психолого-педагогічного поняття, здійснено їх теоретичний аналіз з минулого тисячоліття до наших часів.*

***Ключові слова:*** *юність, студентський вік, студентська субкультура, професійна спрямованість, професійне самовизначення.*

***Характеристика студенческого возраста: психолого-педагогический аспект***

*В статье проанализированы возрастные особенности студенческой молодежи как психолого-педагогического понятия, осуществлен их краткий теоретический анализ за период – с прошлого века до наших дней.*

***Ключевые слова:*** *юность, студенческий возраст, студенческая субкультура, профессиональная направленность, профессиональное самоопределение.*

***Description of student age: psychological and pedagogical******aspect***

*In the article the features of students’ age are analyzed as a psychological and pedagogical term, their short theoretical analyses are made up for the period – from the previous century to our days.*

***Keywords:*** *youth, student age, student subculture, professional orientation, professional self-determination.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді...**Радикальні зміни, що відбуваються в державі й у нашому суспільстві, спричинені ними гуманістичні й демократичні зміни в світогляді, ідеології, науці та культурі стали підставою для формування та впровадження нової концепції гуманітарної освіти, яка має стати основою підготовки молоді до самостійної активної і творчої життєдіяльності за нових соціальних і культурних умов, важливим чинником формування особистості сучасного типу, свідомого громадянина України, патріота незалежної української держави.

Не переоцінюючи складності соціально-педагогічних завдань, що стоять перед вітчизняною вищою школою, можна стверджувати: щоб і надалі виконувати функції основної ланки в системі професійної освіти, а також забезпечити вихід на новий концептуальний рівень, їй необхідний пошук таких принципових підходів до структуризації і прогнозування освітніх систем, які забезпечили би пріоритет особистісно-суб’єктивного чинника при створенні реальних технологічних програм професійної підготовки студентів.

**Формулювання цілей статті...** Метою даної публікації є аналіз та розкриття особливостей студентського віку.

**Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...** На чому б не ґрунтувалися взаємини викладача і студента в педагогічному процесі, педагог ніколи не повинен ігнорувати той факт, що він має справу не просто з тим, хто навчається, а з представником конкретного віку, динамічною особистістю, яка постійно змінюється та акумулює в собі багато чого з того, що диктує цей вік системі станів, відносин і діяльності людини.

Вивчення юності як соціально-психологічного явища, спричинене потребами педагогіки, було розпочато в другій половині XIX ст. і вже до 20-х років ХХ ст. склало окремий напрям у віковій і педагогічній психології.

Характеризуючи розвиток психології в цей період, О. Тумлірц зазначав, що на відміну від психології раннього дитинства, що зібрала об’ємний емпіричний матеріал, психологія юнацького віку виробила низку загальних схем, часто не насичених достатнім фактичним матеріалом [8, с. 130].

Розвиток психології і педагогіки юності в подальші десятиліття, пов’язаний із такими іменами як А. Гезелл, Е. Еріксон, Л. Колберг, К. Конрад, К. Льовін, Г. Салліван та ін., також здійснив значний внесок до розробки проблеми: намітилися нові підходи, значно розширився експериментальний арсенал.

Головним етапом у розвитку вітчизняної традиції вивчення проблем юнацької педагогіки і психології, закладеної ще К. Ушинським, який значно розширив межі і збагатив наукові уявлення про цей відрізок онтогенезу, стали кінець XIX-го і перша третина ХХ-го століття (П. Блонський, Л. Виготський, Л. Загоровський, В. Ігнатьєв, Н. Рибніков, М. Рубінштейн, М. Седов та ін.). У ці роки були зроблені перші спроби систематичного опису юності та виділення її в окремий етап у періодизації життєвого шляху людини. Проте багато що з відкритого і описаного тоді було несправедливо забутим або загубленим що в результаті антипедологічної кампанії, що розгорнулася у 30-і роки ХХ ст. Тільки у 40-ві та 50-ті роки намітилося відродження інтересу до серйозного вивчення юності. Педагогічні і психологічні проблеми, пов’язані із віковими особливостями особистості, розглядали Б. Ананьєв, Т. Бабушкіна, І. Кон, В. Крутецький, Ю. Кулюткіна, Н. Льовітов, А. Петровський, Є. Рибалко, О. Сапожнікова, В. Сластьонін, Є. Шумілін та ін.

Але даючи характеристику юнацького віку, необхідно перш за все визначити зміст основних психологічних детермінантів цього етапу розвитку особистості, таких як соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та центральні новоутворення.

Характерною для соціальної ситуації, властивої для етапу юнацтва, є зміна місця особистості в системі суспільних відносин, пов’язане зі вступом до трудового та суспільного життя. Н. Ткачова визначає соціальну ситуацію розвитку в юнацькому віці як орієнтацію на значущих дорослих, причому не близьких дорослих, а учених, героїв, збірний образ тощо. Вона підкреслює, що центральним особистісним новоутворенням юнацького віку є професійна спрямованість, яка „з одного боку, формується в результаті соціально-етичного, професійного, особистісного самовизначення і в процесі здійснення трудової або навчально-професійної діяльності, а з іншого боку, сама обумовлює і самовизначення, і діяльність” [7, с. 31]. Під професійним самовизначенням тут розуміється усвідомлення соціальної цінності тієї чи іншої професії, своїх інтересів і здібностей і вибір на цій основі певної професії.

На думку Б. Ананьєва функція юності у житті людини є подвійною: з одного боку вона результує підсумки зростання, дозрівання і формування особистості, а з іншого – організовує потенціали індивідуального розвитку людини у період зрілості, старіння і старості [1, с. 17].

Юність, на думку деяких дослідників, є надзвичайно мінливою смугою людського життя, змінною від індивіда до індивіда. У цьому випадку визначальною є та обставина, що перебіг і характер юнацького періоду сильно схильні до соціальних впливів (особливостей суспільства, національно-культурних особливостей тощо).

Соціальний розвиток особистості в юнацькому віці зазвичай має такі риси: а) підвищення ролі і ускладнення спілкування в системі людських взаємин між різними поколіннями; б) зростання значення і обсягу навчально-професійної діяльності, професіоналізація і поглиблення інтересів; в) поява відчуття дорослості – дуже важливого соціально-психологічного новоутворення цього віку, яке неминуче призводить до зростання незалежності, посилення самостійності, нових форм самоствердження, зміни характеру цінностей і світогляду [4].

Юність є унікальним етапом у розвитку особистості в тому значенні, що до кінця цього вікового періоду відбувається „життєве визначення” молодої людини, крім того вона набуває необхідного рівня етичної, психічної і цивільної зрілості для самостійного трудового життя.

У той же час значно змінюється характер багатьох психічних функцій: зростає здатність концентрації уваги, підвищується вольова регуляція, збільшується об’єм пам’яті, мислення стає більш систематизованим і критичним. Важливого значення набуває спрямованість на майбутнє, при цьому діяльність учіння розглядається як основний шлях для досягнення цього майбутнього, пізнавальні мотиви починають розвиватися в руслі професійної орієнтації [3, с. 70–71].

Ще однією межею юності є кардинальна перебудова всієї мотиваційної сфери особистості. Якщо раніше соціальною ситуацією розвитку провідною діяльністю визначалися в основному характер розвитку особистості і характер особистісних новоутворень, то тепер і сама особистість на основі новоутворень, що сформувалися у неї, здатна вільно і самостійно визначати, вибирати, будувати свою соціальну ситуацію розвитку і провідну діяльність [2, с. 75].

Зупинимося на найбільш загальних і специфічних особливостях студентського віку, описаних у науковій літературі.

1. Основним постулатом розвитку студентської молоді є зростання значущості психофізіологічної, біологічної зумовленості. Складний світ мотивів і цінностей є джерелом розвитку студента як дорослої людини [4].
2. Студентський вік – це вік практичного життя. Саме у цей період усі визначені на попередньому етапі принципи, ідеали і життєві плани людини утілюються в постановці практичних завдань [3]. Цим, очевидно, пояснюється той факт, що в інтелектуальній діяльності студента особливу, незрівнянну із попередніми етапами розвитку, роль починає відігравати практичне мислення.
3. Студентському вікові притаманне відчуття своєї повноцінності. Переживання цього віку досягають повного розквіту. Це – організм, що склався, сформувався, у якого основні функції досягають повного свого розвитку [6, с. 20].
4. У період юності відбувається посилення соціального розвитку особистості, максимальне включення її в різні сфери суспільних відносин і діяльності, що потребує мобілізації всіх ресурсів людини, зокрема природних задатків її як індивіда.

Одна з перших характеристик студента як представника певного віку належить М. Рубінштейну. Ще у 1914 році він писав, що „студент це вже доросла людина, це не учень молодших класів гімназії, а перед нами особистість, що пройшла вже крупну смугу життя, до певної міри визначилася і озброєна власною самостійною волею” [5, с. 39].

Специфіка життя і діяльності студентів, особливі соціальні умови їх існування визначають те особливе, відносно автономне місце, яке вони посідають у традиційній структурі суспільства – „студентській субкультурі”. У науці під субкультурою розуміють ”особливу форму організації людей у вигляді автономного цілісного утворення всередині пануючої культури, яким визначають стиль життя і мислення її носіїв, що вирізняється своїми звичаями, нормами, системою цінностей тощо” [10, с.59].

При організації педагогічної дії не можна не враховувати особливостей студентської субкультури, якими багато в чому зумовлені не тільки характер і мотиви повсякденної поведінки студентів, але і такі важливі для нас психологічні утворення, як стиль навчальної діяльності, спосіб професійного мислення і поведінки, ставлення до майбутньої професії і всієї системи професійної підготовки.

Особистісний розвиток людини в період студентства умовно можна розділити на три складові: психофізіологічну, соціальну і професійну. Особливості перебігу розвитку за трьома зазначеними напрямками, ті психологічні утворення, які виникають у зв’язку із цим у психологічній структурі особистості відображають загальну картину і окремі етапи формування гармонійної зрілої особистості, охоплюють усі сторони цього процесу. Описуючи вікову психологічну характеристику студентства, необхідно проаналізувати основні умови розвитку особистості в цей період: особливості провідної діяльності студентів, соціальну ситуацію їх розвитку і особистісні новоутворення, що виникають у процесі вишівської освіти.

Соціальна ситуація розвитку студентів – всебічна підготовка у вищому навчальному закладі до майбутньої професійної діяльності, тобто новий тип навчання. Провідна діяльність студентів – навчально-професійна діяльність, у процесі якої студент оволодіває вищими формами професійної діяльності, а також, перебудовується відповідно до вимог майбутньої професійної діяльності. Центральним особистісним новоутворенням студента є професійна спрямованість.

Соціальна ситуація розвитку особистості в період навчання у вищих навчальних закладах є частиною загального фону всебічної інтеграції особистості в дорослі соціальні відносини. Іншими словами, професійна підготовка, хоча і є головним видом діяльності студентів, разом з тим, є всього лише окремим напрямком соціалізації особистості.

Б. Ананьєв, який заклав наукові основи вивчення студентського віку, дав таку його характеристику: ”Перетворення мотивації і всієї системи ціннісних орієнтацій з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв’язку з професіоналізацією, з іншого, виділяють цей вік у якості центрального періоду становлення характеру і інтелекту. Усі психофізіологічні умови співпадають із цим найважливішим етапом становлення людини як особистості і громадського діяча, що вперше у своєму житті формує власне середовище розвитку” [1, с. 19–20].

Новий і стрімкий якісний стрибок у розвитку особистості, яким є вступ до вищого навчального закладу вчорашнього старшокласника, характеризується, перш за все тим, що і в навчальній діяльності, і в побуті, і в особистих взаєминах відбувається корінна перебудова, пов’язана із більш самостійною практичною участю людини у цих сферах життя, з переходом суто зовнішніх проявів самостійності у внутрішні, із більш високою критичністю і самокритичністю. У зв’язку із цим Ю. Самарін визначав студентський вік як період абсолютно самостійного формування власної особистості – від її зовнішнього вигляду до того, що визначає ядро особистості, – її характеру і світогляду [9, с. 18].

Мабуть немає жодної сфери психологічної структури особистості людини, яка б не піддавалася на студентському етапі освітньо-вікового розвитку значній перебудові: світогляд і характер, мотивація і вольові якості, емоційна й інтелектуальна сфери, психофізіологічні і соціально-психологічні якості – усе це досягає нового, вищого рівневого стану. Саме у цей період будується власний спосіб життя, відбувається засвоєння повного комплексу соціальних і професійних ролей дорослої людини і включення в усі види соціальної активності, закладаються основи подальшої консолідації соціальних і професійних ролей. Разом з тим, у цей же час завершується піднесення в розвитку центральної нервової системи, досягає високої досконалості друга сигнальна система, загальна працездатність починає відповідати працездатності дорослої людини. Також кардинально перетворюється операціонально-діяльнісна сторона особистості, а характер таких її складових як спілкування, пізнання і праця значно виділяє зазначений період помітним посиленням у них ролі самосвідомості.

Особлива значущість цього періоду полягає, на думку Є. Рибалко, в тому, що включаючись в усе різноманіття суспільних відносин, студент стає їх суб’єктом, свідомо формуючи та інтегруючи свої ставлення до навколишнього світу [6, с. 228]. У студентському віці відбувається посилення соціального розвитку особистості, максимальне включення її в різні сфери суспільних відносин і діяльності, встановлення контакту з різними суспільними і професійними групами, який відрізняється високою інтенсивністю, широтою, а також легкістю і природністю зв’язку. Усе це неодмінно вимагає мобілізації всіх ресурсів людини, зокрема природних задатків його як індивіда.

**Висновки і перспективи подальших розвідок...**Отже, вивчення вікових особливостей студентського віку та використання його результатів у педагогічній практиці вищого навчального закладу зумовило необхідність виділення універсального наукового поняття для позначення зазначеного проміжку онтогенезу, тому перспективними завданнями ми вважаємо:

1. Аналіз співвідношення та взаємодії психологічного, соціального та педагогічного розвитку студентів.
2. Управління психологічним, соціальним та педагогічним розвитком.
3. Створення умов для формування гармонійно розвиненої особистості майбутнього вчителя.

**Список використаних джерел і літератури**

1. Ананьев Б. Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний / Б. Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – №7. – 96 с.

2. Занюк С. С. Психологія мотивації : [навч. посібник] / С. С. Занюк.– К.: Либідь, 2002. – 304 с.

3. Костюк Григорій : Психологічна теорія особистості / Григорій Костюк // Психологія і суспільство. – № 1. – 2002. – С. 10–17.

4. Маркова А. К. Актуальные проблемы педагогической психологии / А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1980. – №6. – С. 5–15.

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи. – [4-е изд]. – М.: Мысль, 1989. – 584 с.

6. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология : [Учеб. пособие] / Е. Ф. Рыбалко. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. – 265 с.

7. Ткачева Н. Ю. Профессиональная направленность как личностное новообразование юношеского возраста / Н. Ю. Ткачева // Вопросы психологии. – 1983. – №6. – 129 с.

8. Тумлирц О. Единство психологии и его значение для теории переходного возраста / О. Тумлирц // Педология юности. – М. : 1931. – 205 с.

9. Самарин Ю. А. Психология студенческого возраста и становление специалиста / Ю. А. Самарин // Вестник высшей школы. – 1971. – №8. – С. 16–21.

10. Шавір П. А. Психологія професійного самовизначення в ранній юності / П. А. Шавір. – Тюмень: Видавництво ТГУ, 1980. – 87 с.

1. *Деякі теоретичні аспекти учителів початкових класів //* Збірник наукових праць № 63. Серія : Педагогічні та психологічні науки / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького; [гол. Ред. Потапчук Є. М.]. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2012. С 85-89.

**ДЕЯКІ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ УДОСКОНАЛЕННЯ**

**ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*УДК 371. 134. 001. 76 + 373.311 (045)*

Морозова О.О.,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики мистецтв ХГПА

**Вступ.** Реформа школи в Україні триває, і головним її двигуном, як і раніше, залишається вчитель, що знаходиться в центрі шкільного життя. Підвищується роль учителя, і зростають вимоги до його професійних якостей. У той же час школа і вчитель стикаються з новими труднощами, недостатньою увагою з боку суспільства. Знижено престиж учительської професії.

У цих складних умовах на педагогічному терені потрібні не просто професіонали, а справжні ентузіасти своєї справи, яскраві особистості, здатні долати труднощі і працювати творчо. При цьому необхідно, щоб такими особистостями ставали не одиниці, не одні лише передовики і новатори. Потрібно, щоб масовий вчитель піднявся на вищий рівень професійно-особистісного розвитку.

Особистість, як відомо, формується в діяльності, і перш за все – у провідній діяльності. Для вчителя такою є педагогічна діяльність, освоєння якої починається в період професійного навчання. Педагогічно цілеспрямована діяльність “породжує” необхідні професійно-особистісні якості, які потім забезпечують успіх професійної праці [1].

Створюється єдиний ланцюг з двох ланок: “від діяльності – до особистості” і “від особистості – до діяльності”. Щоб він не рвався, необхідно забезпечити єдність діяльнісного і особистісного підходів у професійному навчанні. А для того, щоб реалізувати обидва підходи повністю, потрібна системність. Тільки цілісна сучасна система професійного навчання вирішить проблему підготовки вчительських кадрів на необхідному якісному рівні, тому що саме системний принцип дає можливість сформувати у майбутніх фахівців повну психологічну систему діяльності та досягти взаємодії особистості та діяльності [2].

**Мета статті:** висвітлити окремі резерви для підвищення рівня професійного навчання майбутніх вчителів початкових класів у педагогічних вищих навчальних закладах.

**Результати дослідження.** Функції педагогічної діяльності вчителя початкових класів відображають як загальне призначення вчителя, так і те особливе соціальне замовлення, яке обумовлене специфікою початкової школи і сучасними вимогами до неї.

Сучасний вчитель початкової школи повинен бути одночасно викладачем, вихователем, організатором діяльності дітей, активним учасником спілкування з учнями, їх батьками і колегами, дослідником педагогічного процесу, консультантом, просвітителем і громадським діячем. Він має постійно підвищувати рівень свого професіоналізму і педагогічної майстерності, вести творчий пошук інновацій. Функції професійної діяльності вчителя молодших школярів навіть ширше, ніж у викладача окремої навчальної дисципліни, оскільки він завжди викладає кілька різнопрофільних предметів, а ще й працює класним керівником.

Перераховані функції реалізуються в структурі педагогічної діяльності – у навчанні, вихованні, спілкуванні, у саморозкритті особистості вчителя, його професійному зростанні. Ця структура повинна бути психологічно повною і цілісною. У той же час, число підструктур, що виділяються в діяльності, є різним у різних наукових підходах. Так, В.С. Марлевич вважає, що у навчально-виховній діяльності є три ланки: мотиваційно-орієнтовна, виконавська, контрольно-оцінювальна [3]. Згідно з теорією системогенезу професійної діяльності, розробленої В.Д. Шадріковим, в повній системі діяльності слід розрізняти шість підсистем (і підструктур): особистісно-мотиваційну, компонентно-цільову, програмну, інформаційну, підсистему прийняття рішення і підсистему професійно важливих якостей [4]. На наш погляд, проблема полягає тут не в кількості підструктур або підсистем, а в тому, які функції вони повинні виконувати. Важливо, щоб в діяльності було задіяно всі її складові.

Щоб регулювати і оцінювати свою діяльність, підвищувати її ефективність, учитель повинен застосовувати різні методи самоаналізу, самоконтролю, самооцінки і самокоригування, прагнучи досягти високого рівня професіоналізму і виробити не просто індивідуальний, а індивідуально-оптимальний стиль своєї діяльності. Повністю виконати своє призначення вчитель може лише тоді, коли він володіє певними професійно-особистісними якостями, або професійною придатністю до обраної праці [5].

У результаті аналізу багатьох досліджень [1; 3; 6; 7; 8] та ін. ми з’ясували, що структуру загальних професійно важливих якостей вчителя складають такі елементи:

* високі етичні і громадські якості вчителя як передової людини свого часу;
* педагогічна спрямованість особистості як інтегральна якість, що включає потреби у педагогічній діяльності, інтерес, схильність до неї, відповідні ідеали і переконання, любов до учнів і орієнтацію на професійне самовдосконалення;
* педагогічна підготовленість (наявність достатніх професійно необхідних знань, навичок і умінь), систематичне підвищення рівня педагогічної майстерності;
* педагогічні здібності: дидактичні, організаторські, експресивно-мовні, комунікативні, рефлексивні, управлінські, вольові, акторські, творчі та багато інших;
* педагогічна самосвідомість учителя як комплекс уявлень про себе і свою професію, самооцінювання, визначення власних цілей і перспектив;
* низка розвинутих загальнолюдських якостей, що набувають в педагогічній діяльності професійно важливого значення (толерантність, витримка, наполегливість, доброта, чуйність, розумна принциповість тощо);
* індивідуальний стиль діяльності в його оптимальному для особистості варіанті, що припускає якнайкраще використання своїх сильних властивостей і компенсацію слабких.

Стосовно вчителя початкових класів зазначену загальну структуру професійно важливих якостей, на нашу думку, необхідно уточнити. Адже дотепер їх вивчено недостатньо, а ті професіограми вчителів молодших класів, що існують на сьогоднішній день, ще не є цілком досконалими.

Спробуємо визначити деякі якості, необхідні вчителю молодших класів. Це спрямованість на педагогічну роботу саме з наймолодшими школярами; любов до тих навчальних предметів, які викладаються в початковій школі; професійна підготовка, орієнтована на програму навчання в початковій ланці; уміння викладати навчальний матеріал в простій, доступній для молодших школярів формі; яскраве образне мислення; знання вікових і індивідуальних особливостей учнів початкових класів, можливостей і резервів їх розвитку; уміння спілкуватися з маленькими школярами, підтримуючи їх безпосередність і емоційність; емпатія; педагогічна інтуїція; педагогічна зіркість, спостережливість; особлива теплота і доброта, материнська ласка у ставленні до учнів; мовне чуття; схильність до ігрових методів навчання тощо.

Особистість вчителя є головним чинником педагогічної діяльності, тому що самореалізація особистості вчителя, спрямована на психічний розвиток учня, і є основним змістом його праці. Разом з тим, у будь-якої праці є результат. У вчительській праці це навченість і вихованість школярів. Отже, формування умінь досягати якнайкращих результатів у праці і об’єктивно оцінювати їх також є завданням професійної підготовки вчителя.

Виходячи з того, що до моменту закінчення вищого навчального закладу у майбутнього вчителя повинні бути сформовані повна психологічна структура професійної діяльності і необхідні професійно важливі якості особистості, слід підкреслити, що і професійне навчання повинне будуватися на тому ж принципі. В основному, на практиці цей принцип діє. У педагогічних вищих навчальних закладах є цілісна система цілеспрямованої підготовки вчителів, проте окремі ланки цієї системи функціонують з різною ефективністю, не повною мірою, через що і виникають недоліки у навчально-виховному процесі.

Почнемо з формування мотивів професійного самовизначення у студентів – майбутніх учителів початкових класів. Відомо, що ці мотиви зароджуються ще в дитинстві. Остаточне рішення про вибір професії вчителя приймається, в основному, в старших класах, тобто вибір є доволі усвідомленим. Серед мотивів вступу на відділення початкових класів у абітурієнтів є не лише бажання працювати з молодшими школярами. Це – і прагнення продовжити сімейну професію, і бажання будь-якою ціною здобути вищу освіту, багато інших мотивів. Як бачимо, у частини абітурієнтів немає усіх складових педагогічної спрямованості особистості чи вона навіть зовсім не простежується.

Тому є гострою проблема вдосконалення профдобору для навчання на педагогічних факультетах. Зокрема, крім іспитів, на нашу думку, доцільно застосовувати різноманітні психологічні дослідження профпридатності абітурієнтів.

Не менш важливим є формування у майбутніх учителів професійної спрямованості особистості. Цю роботу здійснюють доволі успішно: від курсу до курсу у студентів посилюється професіоналізація мотивів навчання. Проте процес мотиваційного прийняття діяльності не слід спрощувати. Він складний і суперечливий. І перш за все тому, що навчання і праця можуть не цілком відповідати потребам особистості. Професія може чимось подобатися і чимось не подобатися.

Неповна задоволеність студентів навчанням, в основному, пов’язана із прогріхами у навчальному процесі (недостатньо ефективні форми і методи навчання, недосконалі навчальні плани і програми, неповна забезпеченість навчальною та методичною літературою – особливо новою, побутові труднощі, погані умови для самостійної роботи тощо).

У молодих вчителів незадоволеність професією спричинено тяжкими умовами життя і роботи, особливо в сільській місцевості, труднощами в подоланні стереотипів і канонів старої педагогіки, відсутністю сучасної навчально-матеріальної бази.

Підвищити рівень мотивації в цих випадках, на наш погляд, можливо лише шляхом оновлення всієї системи освіти і постійного поліпшення соціального становища учнів і педагогів, оскільки мотиви професійної діяльності формуються не ізольовано, не самі по собі, а як рівнодіюча всієї суми чинників, що впливають на особистість.

З мотивами тісно пов’язані цілі та завдання педагогічної діяльності і професійної підготовки до неї. У професійному навчанні основну мету часто вбачають у досягненні нормативного результату, який для вчителя виражений у вимогах до його знань, умінь і інших професійних і особистісних якостей. У шкільній практиці цю мету конкретизують у вигляді тріади навчальних, виховних і розвивальних цілей і завдань, вирішенням яких повинен оволодіти вчитель.

Результати аналізу навчального процесу, педпрактики показали, що студенти часто сприймають зазначені три типи завдань ізольовано, недостатньо ясно розуміють і слабо вирішують розвивальні завдання. Вони також зазнають труднощів у конкретизації цілей і завдань; на уроках, наприклад, не добиваються, щоб цілі вчителя були прийняті учнями, як власні. Як підказує досвід педагогів-новаторів [9; 10; 11], ці труднощі легше долаються, якщо вчитель будує роботу з учнями нестандартно, на принципах творчої співпраці з ними. Адже досягненню якнайкращого результату дуже часто заважає саме стандартно-нормативний підхід, від якого потрібно відмовлятися. Люди не вписуються в жорсткі рамки стандартів, і в роботі з ними, так би мовити, стандартною повинна бути тільки вимога нестандартності, тобто творчого індивідуального застосування стандартів, взагалі методів дій.

У професійному навчанні студентів – майбутніх учителів потрібно формувати гнучкість мислення, уміння діагностувати і прогнозувати розвиток учнів, передбачати результати своїх дій, уміння не тільки ставити педагогічні цілі, але і добиватися їх оптимальним способом.

Професійне навчання формує у студентів цілі і перспективи професійного зростання. Причому відбувається це залежно від самооцінки і рівня домагань особистості, з урахуванням того ідеалу вчителя-майстра, на якого орієнтуються студенти.

Ідеалом для сучасних студентів, як правило, слугує або свій улюблений вчитель, або відомий педагог-новатор. Таким чином, рівень намічених досягнень виявляється звичайно високим, але прагнення до нього не завжди підкріплюється справами, мрії розходяться з реальними успіхами у навчанні, у проходженні педпрактики. Доволі часто студенти сліпо копіюють зразки, хай і кращі, недостатньо знають свої сильні і слабкі характеристики і тому не можуть виробити свій індивідуальний стиль діяльності. Це теж призводить до незадоволеності або неповної задоволеності навчанням, результатами практики, а потім і професійною працею. Викладачі вищих навчальних закладів повинні допомогти студентам у формуванні адекватних самооцінки і рівня домагань, з тим щоб попередити можливі розчарування і фрустрації через невдачі в роботі.

У професійному навчанні реалізуються певні навчальні плани, програми і інші документи, регулюючі діяльність викладачів і студентів. При цьому викладачі зазвичай не тільки добре знають план і програму своєї діяльності, але і беруть активну участь у розробці цих документів. Студенти ж мають неповне уявлення про те, що, як і коли їм робити, щоб у результаті стать професіоналами. Загальні програми не конкретизуються в індивідуальні програми навчання (за винятком тих випадків, коли відбувається офіційний перехід на індивідуальний план). Поза сумнівом, це є недоліком, і його потрібно долати шляхом залучення студентів до програмування навчального процесу і впровадження в практику індивідуальних планів і програм для всіх студентів.

У іншому аспекті, чисто професійному, навчання студентів плануванню і частково програмуванню діяльності здійснюється. На заняттях і на педпрактиці студенти складають плани виховної роботи, графіки і конспекти уроків, виховних заходів, графіки повторення навчального матеріалу тощо. Проте ставлення до цієї роботи у студентів часто буває формальним і шаблонним, як до чогось другорядного. Потрібно позбавляти студентів цієї помилки, підкреслюючи важливе значення планів і програм у роботі вчителя, так само як і уміння своєчасно коригувати їх.

Плани і програми визначають інформаційну основу професійного навчання, тобто суму знань і умінь, якими повинен оволодіти майбутній учитель у вищому навчальному закладі. Це найважливіший змістовний аспект навчання, де у стосунках між викладачами і студентами іноді виникають проблеми. Викладачі орієнтуються на те, щоб дати студентам у повному обсязі міцні і глибокі знання, навчити застосуванню їх на практиці; щоб виділити професійно важливу для вчителя початкових класів нову інформацію, уникнути дублювання, виключити все застаріле. У той же час, деякі з педагогів схильні перенавантажувати студентів матеріалом свого предмету, абстрактною теорією. У студентів багато в чому дещо інші позиції. З одного боку, більшість студентів хочуть одержати необхідні знання і опановує ними, судячи з успішності, на доволі доброму рівні. З іншого боку, студенти (особливо на старших курсах) сприймають інформацію переважно утилітарним чином, з погляду її практичної користі, недооцінюють роль теорії і узагальнених умінь; віддають перевагу готовій інформації над знаннями, здобутими в самостійному пошуку.

Зазначене протиріччя між викладачами і студентами, як правило, вирішується в їх діалозі. Невирішеною залишається інша проблема: як відновити структуру навчальних предметів, їх зміст і, отже, знання завтрашніх вчителів початкової школи? Проекти оновлення вже є і починають упроваджуватися в практику. На педагогічних факультетах більшості педагогічних вищих навчальних закладах розроблено змістовніші і більш спеціалізовані плани і програми навчання для відділення початкових класів із низкою нових навчальних дисциплін. Студентам надається можливість вибору та отримання другої, додаткової спеціальності, що розширює рамки професійної інформованості і, відповідно, працевлаштування.

**Висновки.** Таким чином, можливості, що відкриваються, і перспективи поліпшення професійної підготовки вчителів початкових класів ставлять багато в чому по-новому проблему професійно важливих якостей особистості вчителя. Якщо раніше цю проблему вирішували, в основному, з точки зору виявлення і оцінки професійно важливих якостей, то тепер акцент робиться на їх формуванні і розвитку. Ось чому в практику професійної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів доцільно впроваджувати різноманітні тренінги, розвивальні вправи, професійно орієнтовані ігрові методики [7; 11; 12; 13]. На цій основі можна набагато ефективніше формувати особистість учителя і здійснювати особистісний підхід в його професійній підготовці. При цьому важливо звернути увагу на те, як збудити педагогічну самосвідомість учителів і стимулювати їх самоосвіту і самовиховання, постійне прагнення до творчого професійного зростання, до вироблення оптимального стилю професійної діяльності.

Напрямком подальших досліджень проблеми, висвітленої у цій статті, на нашу думку, є визначення найбільш прийнятних педагогічних шляхів оптимізації існуючої системи професійного навчання у гуманітарних ВНЗ з урахуванням сучасного соціального замовлення.

**Література:**

1. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність [підручник для пед. вузів] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
2. Шадриков В. Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения / В. Д. Шадриков. – Ярославль : ЯГУ, 1981. – 172 с.
3. Марлевич В. С., Семиченко О. В. Особливості професійної підготовки викладачів педагогічних вузів: дидактичний аспект / В. С. Марлевич., О. В Семиченко. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2003. – 232 с.
4. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
5. Завадська О.С. Діагностика професійної придатності вчителя молодших класів / О. С. Завадська. – К. : Наукова думка, 2006. – 298 с.
6. Вавилов Ю. П. О педагогических способностях учителя младших классов (диагностика познавательных способностей) / Ю. П. Вавилов. – Ярославль : ЯГПИ, 1986. – С. 18-25.
7. Подымова Л. С. Дидактическая подготовка учителей начальных классов в системе высшего педагогического образования : дис... канд. пед. наук. – М., 1983. – 184 с.
8. Рябцев В. П. Формирование педагогического мастерства в системе становления профессиональной культуры учителя : дис... канд. пед. наук. – Майкоп, 1998. – 164 с.
9. Фатьянова Н. М. Педагогічна культура вчителя / Н. М. Фатьянова. – Харків : Прогрес, 2001. – 162 с.
10. Тищенко Т. М. Дифференцированный подход к повышению квалификации учителей на основе итогов их аттестации : Автореф. дис… канд. пед. наук. – М., 1990. – 20 с.
11. Шайденко М. В. Творчий підхід до дидактичної діяльності майбутнього вчителя / М. В. Шайденко. – Херсон : Екслібрис, 2003. – 136 с.
12. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги. – М. : Прогресс, 1990. – 283 с.
13. Шальська В. Д. Особистість учителя в системі вищої педагогічної освіти / В. Д. Шальська. – Полтава : Зоря, 2001. – 165 с.

**Анотація**

*Морозова О.О.*

**Деякі теоретичні аспекти удосконалення професійної підготовки вчителів початкових класів**

У статті висвітлено теоретичні засади підвищення рівня професійного

навчання майбутніх вчителів початкових класів у педагогічних вищих навчальних закладах. Висвітлено психолого-педагогічні підходи до розкриття сутності та змісту поняття „особистість учителя”, обґрунтовано структуру його професійно важливих якостей; охарактеризовано проблеми формування педагогічної спрямованості як якісної характеристики вчителя.

*Ключові слова: особистість, діяльність, професійна підготовка, вчителі початкових класів*

**Аннотация**

*Морозова О.О.*

**Некоторые теоретические аспекты усовершенствования профессиональной подготовки учителей начальных классов**

В статье отражены теоретические принципы повышения уровня профессионального обучения будущих учителей начальных классов в педагогических высших учебных заведениях. Отражены психолого-педагогические подходы к раскрытию сущности и содержания понятия „личность учителя”, обоснована структура его профессионально важных качеств; охарактеризованы проблемы формирования педагогической направленности как качественной характеристики учителя.

*Ключевые слова:* личность, деятельность, профессиональная подготовка, учителя начальных классов

**Annotation**

*Morozova О.O.*

**Some theoretical aspects of improvement of professional preparation of teachers of initial classes**

In the article theoretical principles of increase of level of the vocational training of future teachers of initial classes are reflected in pedagogical higher educational establishments. The going is reflected near opening of essence and maintenance of concept „Personality of teacher”, the structure of him is grounded professionally important qualities; the problems of forming of pedagogical orientation are described as high-quality description of teacher.

*Keywords:* personality, activity, professional preparation, teachers of initial classes

1. *Використання творів композиторів-імпресіоністів у музично-естетичному вихованні підлітків // //* Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / ред. кол.: Н. В. Гузій. Вип. 21 (31). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 221-2225.

***О.О. Морозова***

*Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики*

*музичного мистецтва*

*ХГПА*

УДК 37.036-053.6 : 782/785.036.2 (045)

**Використання творів композиторів-імпресіоністів**

**у музично-естетичному вихованні підлітків**

*У статті аналізуються характерні риси творчості композиторів-імпресіоністів, проблема використання їх творів в процесі музичної діяльності, виховання в учнів інтересу до творчості Клода Дебюссі.*

***Ключові слова:*** *музично-естетичне виховання, імпресіонізм, музичне сприйняття.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді.* Сучасне суспільство переживає важкі часи кризи, коли в свідомості сильно розмиті межі між добром і злом, коли туманне словосполучення „людський фактор” замінило собою вистраждані століттями, але забуті зараз поняття про милосердя, любов до ближнього тощо. Криза суспільства завжди нерозривно пов’язана з кризою культури. Тому зараз, як ніколи, необхідно шукати опору в скарбницях світової духовної культури, навчати учнів бачити в мистецтві вічні моральні орієнтири.

Сьогоднішня хвиля соціального оновлення пробуджує наш народ, змінює, збагачує його духовність. Вельми складно освоюються нові форми життя в політиці, економіці, культурі. Відбувається процес становлення незалежної України, консолідації української нації, збагачення її культури, мови, відновлюються і культивуються українські народні звичаї, традиції. Нині ми глибше осмислюємо, емоційніше сприймаємо Шевченкові слова, поетів відчай: “Ох, не однаково мені”. Нам зовсім не однаково, чи буде наша земля вкрита золотом пшениці, чи лежатиме під снігами байдужості, національного нігілізму.

Тому важливою умовою оновлення нашого суспільства, його гуманізації та морального піднесення є виховання в сучасної молоді інтересу до національної культури, втіленої в наукових знаннях, у народних традиціях, нормах повсякденної поведінки.

*Аналіз основних досліджень і публікацій.* Специфіка проблеми обумовила необхідність звертання до різних галузей наук: музичної педагогіки, загальної та вікової психології, мистецтвознавства. Особливе значення мають дослідження проблеми музично-естетичного розвитку підлітків (Б. Асафьєв, Н. Гродзенська, І. Земцовський, Д. Кабалевський, Л. Коваль, А. Копленд, Г. Нєжнов, М. Румен, С. Шацький, В. Шацька).

Теоретичне підґрунтя роботи складають праці О. Алексєєва, А. Альшванга, Е. Денисова, М. Лонг, В. Смирнова та ін., присвячені дослідженню виразових засобів стилю музичного імпресіонізму. Особливий інтерес представляє ґрунтовна монографія Ю. Кремльова.

*Мета статті.* Висвітлити та проаналізувати напрямки стилю та характерні риси творчості композиторів-імпресіоністів, зокрема, К.Дебюссі.

*Виклад основного матеріалу.* Сьогодні освіта й виховання реалізуються паралельно, нерідко як два незалежних один від одного процеси: пошук моделі нової школи, тобто нової системи загальної освіти, і пошук системи загального естетичного виховання учнів.

У новій школі має реалізуватися цінне повчання “батька сучасної педагогічної науки” Я. А. Коменського: треба, щоб учитель менше вчив, а учень більше вчився. З цього погляду не завадить скористатися ідеями і досвідом низки педагогів і педагогічних шкіл Західної Європи, США та Японії, зокрема, так званої Вальдорфської школи, система виховання якої спонукає дітей до духовного пошуку – повсякденно відкривати для себе те, що людство створило у процесі розвитку цивілізації. До цього ж у свій час закликав і В. Сухомлинський.

“Виховання, – наголошував Ісаак Лернер, – насамперед передбачає прийняття дітьми певної системи цінностей. Поки той чи інший наш ідеал не стане їх цінністю, всі наші старання спливуть даремно. Тому виховання – це свідоме, цілеспрямоване формування системи цінностей людини”.

Головна мета уроків музики – позитивно впливати на духовний, моральний та фізичний розвиток тих, хто навчається, шляхом залучення їх до основ музичної культури; формувати в них інтерес, правильні оцінні судження та орієнтацію в неосяжному розмаїтті музики.

Одним з найважливіших компонентів загальнокультурного розвитку підлітків є їх музично-естетичне виховання, яке суттєво сприяє формуванню у них музичної культури як невід’ємної складової їх духовності.

Метою цього виховання є особистісний розвиток учнів і збагачення їх емоційно-естетичного досвіду в процесі сприймання та інтерпретації творів музичного мистецтва і музично-практичної діяльності, а також формування ціннісних орієнтацій, потреби у творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні.

Підлітковий вік – це час активного становлення особистості. Музика повинна допомогти учням подивитись на себе з боку, порівняти свої вчинки з духовним та етичним досвідом людства, який відображено у музиці.

Характер і рівень музично-естетичних інтересів залежить від особливостей емоційної (більша чи менша вразливість, врівноваженість чи тривалість і сум’яття) та вольової сфер особистості (цілеспрямованість у поведінці), від характеру та спрямованості пізнавальних інтересів, від рівня самосвідомості й світогляду. Через це потенційна відкритість юності для музично-естетичного впливу ще не забезпечує позитивних результатів.

Найважливішу ланку піднесення дієвості музики становить формування музичного сприйняття. Загальновизнано, що в цьому процесі, динаміка якого зумовлена об’єктивними і суб’єктивними чинниками, триває, трансформується та завершується соціальне буття музики. Його результатом є певний досвід перцептивно-інтелектуальної діяльності, який визначається поняттям культури музичного сприйняття і характеризує основну тенденцію спрямування музики на розвиток духовності й художньо-творчої діяльності (О. Ростовський, О. Рудницька) [9].

Основними проблемами музично-естетичного виховання підлітків є труднощі у подоланні таких суперечностей:

* між можливостями вузівської підготовки, готовністю майбутнього вчителя музики реалізувати завдання збагачення творчого потенціалу учнів і недостатньою педагогічною спрямованістю навчання на факультетах підготовки учителів музики;
* між динамікою розвитку інтересу студентів до педагогічної творчості і консерватизмом змісту, традиційних форм і методів навчально-виховної роботи у вузі та школі.

Серед засобів вирішення цих важливих проблем особливої актуальності набуває мистецтво музичного імпресіонізму, яке спроможне відіграти важливу роль відродження в душах краси та добра, з радісним, оптимістичним сприйняттям світу – протистояти агресії, холодній байдужості сучасного життя.

Імпресіонізм – це художня течія, що виникла у 70-ті роки XIX століття у французькому живописі, а потім проявилась в музиці, літературі, театрі. Він став відображенням настроїв окремих прошарків французького суспільства в період так званої 3-ї імперії, яка встановилася після війни з Пруссією та трагічної поразки Паризької Комуни – період, який Еміль Золя влучно назвав «дивною епохою божевілля та ганьби» [7, с. 119].

У душах людей панували незадоволеність, розчарування, нудьга. Вихід відшукувався і в пестуванні ніжних почуттів, що збереглись у глибині серця, в запереченні ілюзій задля жорстокої (хоч би й удаваної) байдужості, в тяжінні до витонченого ідеалу прекрасного.

Найвагоміший фактор естетики імпресіонізму – культ “Радості життя”. Твори імпресіоністів закликають радіти, насолоджуватись життям, вони прославляють красу, як джерело естетичної насолоди. Велика заслуга імпресіоністів – у тому, що вони показали, скільки чудового, чарівного приховує в собі реальність, знов відкрили нам красу світу. Недарма Р. Ролан назвав Клода Дебюссі, у творчості якого музичний імпресіонізм знайшов своє класичне втілення, “єдиним творцем краси в музиці нашого часу” [3].

Потрібно зауважити, що імпресіонізм не догматизував красу в мистецтві, а зробив її мінливою та різноманітною. Одна з найкращих якостей мистецтва імпресіонізму – природність світосприйняття. Імпресіоністи розширили й уточнили сукупність наших реальних уявлень про оточуючий предметний світ, до того ж опоетизувавши його. Примітним є той факт, що імпресіоністи постійно звертались до теми природи, актуальність якої в житті сучасної людини все зростає. При сприйнятті творів, присвячених природі, свідомість слухача здатна спрямовуватись шляхом асоціативних зв’язків до самих природних образів, водночас в слухачеві пробуджується почуття естетичної насолоди. Все це дає підстави говорити про серйозну роль мистецтва музичного імпресіонізму в естетичному вихованні підлітків.

Актуальним є звернення до мистецтва музичного імпресіонізму і в зв’язку з важливою проблемою сучасної педагогіки в цілому – проблемою виховання емпатії в учнів та необхідністю загострення їх сприйняття. Виникнення цієї проблеми пов’язане також із зниженням емоційної чутливості підлітків.

Упродовж усієї історії існування людства життя людини проходило на тлі тиші, так що саме поняття тиші стало метафоричним позначенням миру, душевного спокою.

Міське життя у XX столітті радикально змінило співвідношення тиші та звучності: повсякденність стала гучною, гомінкою, сповненою різноманітних звуків. “Тиша як благо, що стає все більш недосяжним – одна з наростаючих в своїй значущості ідей та турбот XX століття… Бездушне, гуркітливе, неживе втручається в життя. Шуми, звуки стають тишею зі знаком “мінус” – тишею як відсутністю смислу” [5, с. 17].

Не останню роль у виникненні проблеми тиші відіграло безмежне розширення сфери побутування музики. Сучасна музика, що посилюється електроакустичними приладами, часто звучать на максимальному рівні гучності, коли відчуття звуку змінюється відчуттям болю у вухах та навіть пошкодженням барабанних перетинок (адже у апаратури “больового порогу” немає). Таким чином, постійний шум, у тому числі і музичний, притупляє емоційну реактивність психіки та сприйняття.

І тут на допомогу може прийти ніжне, тендітно-витончене мистецтво імпресіоністів, сповнене найтонкіших нюансів. Слід підкреслити, що музика імпресіоністів, до того ж, має тихе, “напівголосне” звучання. Отже, вона спроможна виховувати тонке, загострене сприйняття, тому що наш слух, як зазначав Б. Асаф’єв, має чудову здатність регулювати сприйняття та ступінь його гостроти відповідно до стилю музики [8, с. 28].

Слід зауважити, що вивчення творчості імпресіоністів, особливо К. Дебюссі, є необхідним ще й тому, що воно готує учнів до сприйняття та розуміння таких складнях явищ культури ХХ століття як музика Б. Лятошинського, С. Прокоф’єва, Л. Ревуцького, О. Скрябіна та багатьох інших.

Самобутня новаторська творчість К. Дебюссі, сміливі знахідки й відкриття в мелодиці, ладо-гармонійному та оркестровому мисленні, принципах формотворення відкрили нову епоху у музичному мистецтві. Про це захоплено писав Белла Барток: “Дебюссі знову відкрив усім музикантам сутність акорду; він був настільки ж визначним, як Л. Бетховен, який вказав нам шлях до розвитку форми, та як Й. Бах, який відкрив перед нами вищу мудрість контрапункту” [6].

Імпресіоністські риси музики К. Дебюссі, а також М. Равеля, Б. Дюка, Г. Шмідта виявились у тяжінні до поетично піднесеного пейзажу (“Море”, “Гра води”, “Ноктюрни” тощо), у створенні колоритних жанрових замальовок та музичних портретів (“Перервана серенада”, “Менестрелі”, “Генерал Лявін – ексцентрик”, “Учень чародія”).

Схилення перед природою, її стихійністю та красою – одна з багатьох точок зіткнення К. Дебюссі з художниками-імпресіоністами – Е. Мане, К. Моне, К. Пісарро, О. Ренуаром та іншими .

Природа для К. Дебюссі – одне з найвищих джерел натхнення. Вже в найбільш ранніх його творах виявляється обожнювання природи і дар глибоко поетично сприймати її.

Подібно до художників-імпресіоністів, що вийшли на пленер для того, щоб вловити нескінченну мінливість барв природи і схопити невловимість і поетичність моменту, К. Дебюссі закликав слухати природу та знаходити нові засоби для вираження неповторності цих відчуттів. Цей лейтмотив звучить із дивовижною наполегливістю у багатьох його висловлюваннях: “Я зважаю, що музика покоїлася до цих пір на хибному принципі. Занадто багато чого шукають в письмі. Створюють музику задля паперу, в той час, як вона створена для слуху. Шукають ідеї в собі, тоді як їх потрібно шукати навколо себе. Комбінують, конструюють, вигадують теми, якими хочуть виразити ідеї, розробляють їх, співставляють із іншими темами. Займаються метафізикою, а не музикою… Не слухають тисячі оточуючих нас шумів природи, що пропонується нею в такому багатстві. Природа оточує нас, і ми жили усередині неї, не помічаючи цього до цих пір”. “Бачити схід сонця корисніше для композитора, ніж слухати “Пасторальну симфонію” Бетховена” [2, с. 27].

Особливу любов К. Дебюссі відчував до моря: враження від нього композитор накопичував протягом усього життя. Він говорив: “Море – це все, що існує з наймузичнішого в світі” [4, с. 93].

Гра хвиль відчутна в багатьох його творах: у “Місячному сяйві”, з “Бергамаської сюїти” і в “Сиренах”, в “Острові радості” та в низці епізодів із “Пеллеаса та Мелізанди”, і, звичайно ж, у триптиху “Море”.

Потрібно зазначити, що, захоплюючись тонкими відтінками моря, неба, лісу, композитори-імпресіоністи відображали в музиці не саму природу, а відчуття, що виникали при її сприйманні (наприклад, у “Морі” К. Дебюссі картини природи нерозривно пов’язані зі світом людських почуттів, з мотивами боротьби зі стихією та перемоги над нею). З цього приводу К. Дебюссі писав: “Музика – не пряме зображення, не ілюстрація картини природи, вона передає враження від природи шляхом більш складних і тонких асоціацій” [5, с. 39].

У музиці імпресіоністів знайшли оригінальне втілення деякі риси, притаманні пізньому романтизму: інтерес до античної міфології (“Дельфійські танцівниці”, “Дафніс та Хлоя”), казковості, фантастичних образів (“Нічний Каспар”). Привертала увагу імпресіоністів творчість композиторів-ліриків, особливо поетичні мініатюри Р. Шумана, Ф. Шопена, Е. Гріга. Але, продовжуючи традиції романтизму, К. Дебюссі та його послідовники при цьому відмовились від гострих драматичних колізій, соціальних тем, які залишали їх байдужими або викликали повне неприйняття. Патетичним перебільшенням та звуковому перенасиченню музичних драм Вагнера вони протиставляли нове мистецтво – мистецтво стриманості емоцій (найяскравіший приклад тому – “Пеллеас” К. Дебюссі, що звучить “напівголосно”).

Сильно вплинула на імпресіоністів взагалі та на К. Дебюссі зокрема творчість композиторів – представників національних шкіл ХІХ ст. Особливо важливу роль в формуванні неповторно своєрідного стилю К. Дебюссі відіграла російська музика.

У своїх статтях та рецензіях композитор з особливою любов’ю, теплотою і зацікавленням говорив про російську композиторську школу, перш за все про “кучкістів”. Однією з кращих справедливо вважається стаття, присвячена вокальному циклу М. Мусоргського “Дитяча”. У ній він писав: “Ніхто не звертався до кращого, що в нас є, з більшою ніжністю і більшою глибиною. Він неповторний і залишиться неповторним завдяки своєму мистецтву без надуманих прийомів, без виснажливих правил. Ніколи ще таке витончене сприйняття так просто не виражалося” [1, с. 12].

Твори М. Мусоргського К. Дебюссі вивчав упродовж усього життя, вважаючи їх неперевершеними зразками художньої досконалості і сміливого новаторства. Згодом К. Дебюссі став палким пропагандистом російської музики у Франції. “Мені здається, – писав композитор, – що в нашій сумній класній кімнаті, де вчитель такий суворий, росіяни відкрили вікно, яке виходить на простір полів” [1, с. 14].

Самобутня новаторська творчість К. Дебюссі відіграла виключну роль у розвитку світової музики. Вона завершила собою епоху музичного романтизму, водночас започаткувавши нову еру – еру “новітньої історії музики”. У своїй творчості К. Дебюссі втілив живі та реальні враження, найтонкіші людські емоції, явища природи. У сфері виразових засобів композитор сміливо порушив систему академічних традицій. На перше місце він вивів гармонію та тембр, прагнучи максимально розкрити їх колористичний потенціал. К. Дебюссі створив імпресіоністські мелодику та ритміку, що відзначаються гнучкістю, примхливістю та вишуканістю, імпресіоністську форму з характерними пом’якшеннями та завуальованими контурами.

Найважливіші риси естетики К. Дебюссі – світле, оптимістичне ставлення до життя в усіх його проявах, виявлення Прекрасного як в навколишньому середовищі, так і у внутрішньому світі людини.

*Висновки.* Отже, музика композиторів-імпресіоністів, зокрема К. Дебюссі, спроможна відіграти важливу роль у розв’язанні багатьох завдань музичного виховання: у розвитку художнього сприйняття учнів, у підготовці їх до складної музичної мови композиторів XX-ХХІ століття, в усвідомленні музики як одного із засобів пізнання навколишнього світу тощо.

**Список літератури**

1. Вендрова Т.Е. Пусть музыка звучит! Книга для учителя: Из опыта работы / Т.Е. Вендрова. – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.
2. Венедиктов Д.М. Сады импрессионистов / Д.М. Венедиктов. – М. : Искусство, 1995. – 164 с.
3. Гуменюк Г. Національна самосвідомість школярів та перспективи її розвитку / Г. Гуменюк // Рідна школа. – № 2/1999.
4. Дебюсси и музыка ХХ века [сб. статей]. – М. : Музыка, 1983. – 247 с.
5. Денисов Е. О некоторых особенностях композиционной техники Клода Дебюсси / Е.О Денисов // Вопросы музыкальной формы [сб. статей] Вып. 3 – М. : Музыка, 1997. – С 78-82.
6. Друскин М. О западноевропейской музыке XХ века / М. Друскин. – М. : Композитор, 1993. – 98 с.
7. Импрессионисты, их современники, их соратники. Живопись. Графика. Литература. Музыка / [под ред. А.Д. Чегодаева]. – М. : Искусство, 1975. – 319 с.
8. Коваль П.Т. Музично-естетичне виховання підлітків / П.Т. Коваль. – К. : Музична Україна, 1999. – 158 с.
9. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в школі: Навч. метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 296 с.

*В статье анализируются характерные черты творчества композиторов-импрессионистов, проблема исполнения их произведений в процессе музыкальной деятельности, воспитание у учеников интереса к творчеству Клода Дебюсси.*

***Ключевые слова:*** *музыкально-эстетическое воспитание, импрессионизм, музыкальное восприятие.*

*The article reveals the analysis of the characteristic features of the creative work of composers-impressionists, the execution problem in the process of their musical activity, invoking children’s interest towards the creative work of Claude Debussy.*

***Key words:*** *musical and aesthetical education, impressionism, musical perception.*

1. *Теоретичні засади формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики* // Молодь і ринок *№ 4* (99) Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2013. С.77-82.

## УДК 78.07:37.013:159.947.5 (045)

## Ольга Морозова, *кандидат педагогічних наук,*

## *доцент кафедри теорії та методики*

## *музичного мистецтва*

## *Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*У статті розглядаються специфічні особливості (сутність, зміст, умови) формування мотивації педагогічної діяльності у студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.*

***Ключові слова:*** *мотиви****,*** *мотивація педагогічної діяльності, майбутні вчителі музики*

*В статье рассматриваются особенности (сущность, содержание, условия) формирования мотивации педагогической деятельности у студентов музыкально-педагогических факультетов высших учебных заведений.*

***Ключевые слова:*** *мотивы, мотивация педагогической деятельности, будущие учителя музыки.*

*The article deals with the specific features (essence, contents and terms) of pedagogical activity motivation forming of the students of musical and pedagogical faculties of higher educational establishments.*

***Keywords:*** *reasons, motivation of pedagogical activity, future music teachers.*

**Постановка проблеми**. Головною рушійною силою реформа школи в Україні є вчитель, що знаходиться в центрі шкільного життя. Підвищується роль учителя, зростають вимоги до його професійних якостей. У той же час школа і вчитель стикаються з новими труднощами, недостатньою увагою до них з боку суспільства; суттєво понижено престиж учительської професії. У цих складних умовах на педагогічному терені потрібні не просто професіонали, а справжні подвижники своєї справи, яскраві особистості, здатні долати труднощі і працювати творчо. При цьому необхідно, щоб такими особистостями ставали не лише передовики і новатори. Потрібно, щоб масовий учитель піднявся на вищий рівень професійно-особистісного розвитку.

Особистість, як відомо, формується в діяльності, і перш за все у провідній діяльності. Для вчителя такою є педагогічна діяльність, освоєння якої починається у період професійного навчання. Педагогічно цілеспрямована діяльність “породжує” необхідні професійно-особистісні якості, які потім забезпечують успіх професійної праці [7].

Створюється єдиний ланцюг з двох ланок: “від діяльності – до особистості” і “від особистості – до діяльності”. Щоб він не рвався, необхідно забезпечити єдність діяльнісного і особистісного підходів у професійному навчанні. А для того, щоб реалізувати обидва підходи повністю, потрібна системність. Тільки цілісна сучасна система професійного навчання вирішить проблему підготовки вчителів на необхідному якісному рівні, тому що саме системний принцип дає можливість сформувати у майбутніх фахівців повну психологічну систему діяльності і досягти взаємодії особистості та діяльності та сформувати мотивацію до обраної професії [10].

**Аналіз останніх публікацій**. На фундаментальному значенні мотивації у педагогічної діяльності вчителя наголошували такі вчені як Б. Ананьєв, М. Анцибор, А. Афонін, Н. Гузій, М. Данілов, Г. Дмитренко, І. Зязюн, Г. Клименко, Н. Кузьміна, О.М. Леонтьєв, Н. Ничкало, В. Сластьонін, М. Тарасевич та ін.

У галузі вищої музично-педагогічної освіти увага акцентується на різних аспектах мотивації педагогічної діяльності вчителя музики: емоційно-ціннісному ставленні до педагогічної праці (Е. Абдуллін, О. Апраксіна, Д. Кабалевський, В. Петрушин, А. Растригіна, О. Рудницька, О. Шевнюк); особистісно орієнтованому підході до фахової підготовки (А. Козир, Н. Миропольська, О. Михайличенко, В .Орлов, О. Отич, О. Щолокова); потребі у музично-освітній діяльності, інтересі до неї (Л. Масол, О. Олексюк, В. Шацька); педагогічних переконаннях (Ю. Ростовська); усвідомленні смислу музично-педагогічної діяльності (Л. Арчажникова, Г. Падалка, О. Ростовський, Г. Ципін); фаховій компетентності (М. Михаськова, Є. Проворова, Л. Пушкар, Н. Цюлюпа, В. Шульгіна); ціннісних орієнтаціях (В. Дряпіка, Н. Свещинська, Н. Семенова); виконавській майстерності (Г. Саїк, І. Мостова, Л. Гусейнова, О. Бурська, Н. Згурська, В. Буцяк, Л. Лабінцева, В. Федоришин, О. Щербініна та ін.).

**Мета статті.** Визначити які мотиви спонукають майбутніх учителів музики до майбутньої професійної діяльності. Розкрити основні засади формування та розвитку мотивації педагогічної діяльності у студентів музично-педагогічних факультетів.

**Виклад основного матеріалу**. Будь-який вибір професії можна розглядати як взаємодію особистості з її індивідуальними особливостями, що виявляються у фізичному розвитку, у можливостях, інтересах, схильностях, характері і темпераменті, а також із спеціальністю, яка висуває до особистості низку вимог. При правильному виборі професії індивідуальні особливості випускника школи в цілому співпадають з вимогами професії.

Е. Клімов [4] виділив вісім основних чинників (мотивів), що визначають професійний вибір:

1. Позиція членів родини.
2. Позиція однолітків.
3. Позиція шкільного педагогічного колективу.
4. Особисті професійні та життєві плани.
5. Здібності та їх прояви.
6. Прагнення до суспільного визнання.
7. Інформованість про ту чи іншу діяльність.
8. Схильності особистості.

Мотиви можна розділити на зовнішні і внутрішні.

Внутрішні мотиви – це суспільна і особистісна значущість професії; задоволення, яке приносить робота завдяки її творчому характеру; можливість спілкування, керівництва іншими людьми. Внутрішня мотивація виникає з потреб самої людини. Завдяки ній він працює із задоволенням, без зовнішнього тиску.

Зовнішні мотиви – це заробіток, прагнення до престижу, побоювання осуду і так далі. Зовнішні мотиви можуть бути розділені на позитивні і негативні. До позитивних мотивів належать: матеріальне стимулювання, можливість кар’єрного зростання, схвалення з боку керівництва, колективу, престижність, тобто стимули, заради яких людина охоче працюватиме. До негативних мотивів можна віднести вплив на особистість шляхом тиску, погроз, покарання, критики та інших дій негативного характеру.

Найбільш ефективним з погляду задоволеності працею і його результатом є переважання внутрішніх мотивів у сукупності з позитивною зовнішньою мотивацією.

Результати аналізу даних, отриманих шляхом анкетування абітурієнтів, що вступають до Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, дали змогу виявити, що 65 % опитуваних мають мотиви, які свідчать про наявність у них педагогічної спрямованості. Інші абітурієнти (28 %) висловили необхідність здобути освіту, засвідчили вплив батьків, прагнення отримувати стабільну заробітну плату тощо, а 7 % опитуваних взагалі не замислювались про причини вибору професії.

Вивчення мотивів вибору педагогічної професії дозволило умовно виділити чотири групи студентів:

1) ті, що мають одноплановий мотив вибору професії вчителя (любов до предмету);

2) не мають мотивів навчання в педагогічному вузі;

3) проявляють яскравих здібностей в організаторській роботі;

4) ті, що вирізняються яскраво вираженими педагогічними здібностями.

У процесі навчання в педагогічному вищому навчальному закладі у них можуть сформуватися групи мотивів професійної діяльності, які можна розділити на:

- внутрішні мотиви: інтерес до пізнання основ професійної діяльності, прагнення краще підготуватися до педагогічної праці; усвідомлення відчуття відповідальності за виховання дітей тощо;

- зовнішні позитивні мотиви: прагнення за допомогою результатів навчання виділитися серед однокурсників, зайняти престижне місце в колективі, отримувати підвищену стипендію, відчувати себе одним із найкращих студентів вищого навчального закладу, бажання отримати диплом з відзнакою тощо;

- зовнішні негативні мотиви: побоювання отримати нарікання з боку викладачів і батьків, загроза бути відрахованим з вищого навчального закладу, небажання “ганьбитися” перед однолітками та ін.

Як з’ясувалося у ході нашого дослідження, в основному, мотиви навчання та майбутньої професійної діяльності в педагогічному вищому навчальному закладі не формуються до початку оволодіння професією вчителя, а цей процес активізується під час навчання.

Мотивацією педагогічної діяльності вчителя музики ми називаємо сукупність його стійких мотивів (музично-педагогічного інтересу, схильності до навчання дітей музики, відповідних ідеалів і переконань у необхідності займатися навчально-виховною працею, гуманістичного педагогічного світогляду), які обумовлені внутрішньою потребою та орієнтовані на цілеспрямоване музично-педагогічне самовдосконалення.

Під формуванням мотивів музично-педагогічної діяльності студентів ми розуміємо процес їх ситуативного і особистісного розвитку в період навчання. Мотиви навчальної діяльності в своїй сукупності утворюють ієрархічну систему з певними рівнями домінування. Особливе місце в цій системі займає пізнавальний інтерес.

Виділення проблеми інтересу як найважливішої, такої, що займає провідну роль в психолого-педагогічних дослідженнях навчальної діяльності, обумовлено тим, що інтерес є внутрішнім мотивом діяльності, тобто усвідомленим емоційно привабливим “предметом” потреби, що діє природним чином, без спеціально поставленого “завдання на сенс”, на усвідомлення в системі значень.

Проблема інтересу розглядалася в класичній педагогіці як важливий чинник розвитку особистості, внутрішній механізм навчання (І.Ф. Гербарт, Я.А. Коменський, Ж.Ж. Руссо, К. Ушинський та ін.). Сучасна дидактика визнає пізнавальний інтерес визначальним мотивом навчальної діяльності. Поняття “інтерес” трактується в літературі дуже широко: від пов’язування його з окремими складовими мотиваційної сфери – мотивами до ототожнення із спрямованістю особистості і представлення його як сукупності проявів її активності.

А. Маркова розглядає інтерес як інтегральний показник мотивації, як результат мотиваційних змін особистості і обґрунтовує положення про принципову можливість управляти станом інтересу через перебудову мотиваційної сфери, становлення окремих її компонентів – сенсів, мотивів, цілей, емоцій [9, с. 37]. Найповніше, на наш погляд, це поняття виражено у такому визначенні: “Інтерес – це емоційно-пізнавальне ставлення до предмета або діяльності, що безпосередньо мотивується, переходить за сприятливих умов в емоційно-пізнавальну спрямованість особистості” [6, c. 11]. Отже, наявність інтересу суб'єкта до музично-педагогічної діяльності є показником сформованості мотивів цієї діяльності.

Професія вчителя музики є специфічною, а тому потребує розкриття притаманних лише їй особливостей професійно-педагогічної підготовки. Це, в свою чергу, обумовлено особливими характеристиками музичного мистецтва:

- творчим характером діяльності вчителя музики;

- поліфункціональністю професії музиканта (концертмейстер, педагог, виконавець, музикознавець);

- відмінністю у підходах до вивчення музики, що зумовлені індивідуальними музичними даними, психологічними особливостями, рівнем підготовки, творчими можливостями тощо.

Сутність навчання майбутнього вчителя музики полягає в наявності двох складових: музичної та психолого-педагогічної підготовки Ці дві складові мають перетворитися на професійну якість, що забезпечує успішне музичне виховання учнів [3]. Формування мотивів музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів – також дворівневий процес. Перший рівень припускає розвиток особистісно-смислового, пізнавального, ціннісного, творчого, комунікативного ставлення студентів до власної музичної діяльності. На другому, вищому рівні, ставиться завдання формування майбутнім вчителем мотивів музичної діяльності у молодших школярів.

Найважливішим чинником формування мотивів музично-педагогічної діяльності студентів є організація педагогічної роботи у цьому напрямку.

Практика показує, що домінуючим напрямком у навчальному процесі музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів є наочно-пізнавальний підхід до музичних занять, у більшості випадків заснований на “інформаційному”, монологічному методі роботи викладача зі студентами. Це перешкоджає формуванню мотивів педагогічної діяльності майбутнього вчителя, дає мінімальну можливість для художнього спілкування. Організація навчальних занять як спільної творчої діяльності викладача та студентів, під час якої враховуються і реалізуються музичні інтереси кожної особистості, є однією з педагогічних умов ефективного формування мотивів педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, забезпечує можливість майбутньому вчителеві здійснювати індивідуальне цілепокладання.

У реальній педагогічній практиці зовні задана мета не має такої значущості для студента, яку вона має для викладача. Ніякі доводи, докази того, що класична музика прекрасна, що вона доставляє насолоду, духовно прославляє особистість не приведуть студента до бажаної, з погляду викладача, музичної діяльності, не сформують мотивацію, поки ця діяльність не придбає такий же ціннісний статус, який вона має у педагога. П. Симонов стверджує [8, с. 16], що пряма апеляція до свідомості, формальне ознайомлення студента із системою соціальних цінностей і норм є малоефективними, про що свідчать дефекти виховної практики. Цілі, поставлені зверху, зовнішні цілепокладання не можуть здійснити глибокого впливу на особистість, а діяльність мотивуватиметься швидше зовнішніми “негативними” мотивами. Логіка розвитку мотивації музично-педагогічної діяльності визначається рухом від потреби до мети, поставленої самим студентом. Проблема формування мотивів музично-педагогічної діяльності студентів, по суті, є проблемою цілеутворення цієї діяльності. Цей висновок підтверджується існуючими психолого-педагогічними дослідженнями, що висувають на перше місце проблему цілепокладаючої активності особистості (Л. Байбородова, О. Гребенюк, А. Маркова, М. Матюхіна та ін.) [5].

У результаті дослідження складних видів цілеутворення у навчальній діяльності студентів Р. Бібріх робить висновок, що формування цілісної структури цілей навчальної діяльності не тільки визначається мотивацією, але, у свою чергу, впливає на її розвиток, на перетворення з тієї, що розуміється, на ту, що реально діє [1, с. 38]. Оволодіння прийомами цілепокладання характеризує, на думку А. Маркової, ще вищий рівень активності і зрілості мотиваційної сфери особистості [5].

Висновки психологів, педагогів, наші власні роздуми про великі можливості формування та розвитку мотивації навчальної та професійної діяльності через процес цілепокладання переконують нас у необхідності розглядати цілепокладальну активність студентів як головний педагогічний засіб формування мотивів музично-педагогічної діяльності, як його системотвірний чинник.

Ґрунтуючись на теорії діяльності Х. Хекхаузена, В. Чирков розглядає навчальну діяльність як окрему форму діяльності досягнення, засновану на потребі досягнення, а О. Гребенюк виділяє три види потреби, актуалізація яких формує мотивацію діяльності: пізнавальну потребу, потребу в досягненні і потребу в спілкуванні [2, с.76].

Погоджуючись з авторами, ми вважаємо, що музично-педагогічна діяльність має свою специфіку, обумовлену природою її предмету, – музичного мистецтва, а тому вона повинна розглядатися не тільки з погляду цих потреб. Виявлення структури смислоутворювального мотиву музично-педагогічної діяльності показує, що ця діяльність повинна розглядатися також у зв’язку з потребою цінності, значущості зазначеної діяльності для особистості, її творчого потенціалу.

Основу процесу формування мотивів цієї діяльності, на наш погляд, становлять потреби у: пізнанні; спілкуванні; творчості, самовираженні; переживанні цінності діяльності, досягненні цілей діяльності.

Музичне пізнання як одна з цілей навчальної музичної діяльності традиційно обмежується академічними жанрами класичної музики, що значно ускладнює можливість спільної діяльності викладача і студентів. У зв’язку із тим, що досвід художнього спілкування у багатьох студентів представлений різними жанрами мистецтва, спілкування з класикою, залишаючись “маловідомим”, не має для них мотиваційного значення. Ми вважаємо, що формувати мотиви музично-педагогічної діяльності доцільно шляхом розширення сфери художнього спілкування за допомогою включення жанрів народної, сучасної музики, що забезпечує велике поле вибору і можливість участі у спільній діяльності кожного студента відповідно до своїх музичних здібностей та інтересів. Ця позиція, на наш погляд, також є необхідною умовою ефективного формування мотивації педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики.

Реалізація розглянутих вище педагогічних умов формування мотивів музично-педагогічної діяльності можлива лише в ситуації вільного вибору студентами змісту, форм музичної активності. Вибір виступає не лише умовою, але і засобом забезпечення цього процесу. Отже, вільний вибір студентами змісту і форм музичної активності також є необхідною умовою ефективного формування мотивів їхньої професійної діяльності.

**Висновки**. Таким чином, урахувавши все вищезазначене, ми зробили висновок, що формування мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів музики може бути ефективним за умов:

- організації навчальної діяльності як спільної діяльності викладача і студентів, в ході якої буде враховано і реалізовано музичні інтереси кожної особистості;

- цілепокладаючої активності студентів, що передбачатиме усвідомлення цілей своєї музично-педагогічної праці як основи їх професійної діяльності;

- оптимізації змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі навчання у ВНЗ через розширення сфери їх художнього спілкування жанрами класичної, народної, сучасної музики тощо;

- удосконалення методичної майстерності науково-педагогічного складу музичних факультетів.

## Література

*1. Бибрих Р.Р. Исследование видов целеобразования / Р.Р. Бибрих [под ред. О.К. Тихомирова]. – Кишинев, 1987. – 184 с.*

*2. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995, – 230 с.*

*3. Дебела Ж.М. Проблеми вдосконалення організації педагогічної практики у підготовці вчителя музики / Ж.М. Дебела // Науковий вісник: Зб. наук. праць. – Ч.2. – Одеса : ПДПУ ім. Ушинського, 2007. – С. 37–39.*

*4. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М. : МГУ, 1988. – 157 с.*

*5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 190 с.*

*6. Марлевич В.С. Особливості професійної підготовки викладачів педагогічних вузів: дидактичний аспект / В.С. Марлевич, О.В. Семиченко. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2003. – 232 с.*

*7. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / В.Ф. Орлов [за заг. ред. І.А. Зязюна]. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.*

*8. Симонов П.В. Эмоции и воспитание (Вопросы воспитания в свете информационной теории эмоций) / П.В. Симонов // Вопросы философии. –1981. – № 5. – С. 42.*

*9. Формирование интереса к учению у школьников / [под ред. А.К. Марковой]; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 191 с.*

*10. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков [доп. и перераб.]. – М. : Наука, 1998. – 205 с.*

1. *Розвиток музичних здібностей учнів як психолого-педагогічна проблема //* Молодь і ринок *№ 5* (100) Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2013. С. 100-104.

УДК [37. 036 : 78] – 057. 874 (045)

**Розвиток музичних здібностей учнів як психолого-педагогічна проблема**

*Статтю присвячено аналізу проблеми розвитку музичних здібностей учнів. Проаналізовано тлумачення поняття ”музичні здібності“, розглянуто їх психолого-педагогічну характеристику та структуру; подано історію і розкрито напрями вивчення цієї проблеми в психології та педагогіці.*

***Ключові слова:*** *музичні здібності,**діяльність, музичність.*

**Развитие музыкальных способностей учеников как психолого-педагогічна проблема**

*Статья посвящена анализу проблемы развития музыкальных способностей учеников. Проанализировано толкование понятия ”музыкальные способности“, рассмотрена их психолого-педагогическая характеристика и структура; представлена история и раскрыты направления изучения этой проблемы в психологии и педагогике.*

***Ключевые слова:*** *музыкальные способности, деятельность, музыкальность.*

**Development of musical skills of students as a psychological and pedagogical problem.**

*The article is dedicated to the analysis of the problem ofstudents`musical skills development. The definition of the term “musical skills” has been analyzed, psychological and pedagogical characteristics and structure of musical skills have been scrutinized, history and directions of this problem research in psychology and pedagogy have been shown.*

***Keywords:*** *musical skills, activity, musicality.*

**Постановка проблеми.** Початок ХХ-го століття в освіті України ознаменувався прийняттям Державного стандарту початкової загальної освіти, який поставив завдання сприяти розвитку особистісно-оціночного ставлення до мистецтва, художньо-творчих здібностей, здатності до сприйняття, розуміння i творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Важлива роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. Унікальні можливості цілеспрямованого введення дітей у художньо-естетичний простір культури, формування їхніх ціннісних орієнтацій і творчих здібностей має музичне мистецтво. У зв’язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є розвиток музичних здібностей учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку музичних здібностей багатогранна i різнопланова. На перший погляд вона має суто психологічний характер, однак досліджується у різних аспектах: філософському, соціологічному, психологічному, музикознавчому, педагогічному.

У філософському – розглядається крізь призму загальних закономірностей перетворювальної діяльності людини (Б. Андрєєв, С. Буров); у соціологічному – визначається зумовленість музичних здібностей належністю людей до певних соціальних груп (А. Coxop); психологи вивчають ідеальні утворення, які визначають здібності до музичної діяльності (С. Науменко, Б. Теплов); умузикознавчому аспекті досліджуються механізми впливу музики на людей у зв’язку з їx психологічною організацією (Б. Асаф’єв, Б. Яворський).

На перетині зазначених підходів знаходяться педагогічні дослідження музичних здібностей, адже вища музична освіта безпосередньо пов’язана з пошуком шляхів і методів формування й розвитку здібностей у підлітків (В. Верховинець, Н. Ветлугіна, Л. Горюнова, К. Гофман, Е. Жак-Далькроз, Д. Кабалевський, З. Кодай, М. Леонтович, Ф. Лисек; M. Moнтeccopi, К. Орф, В. Остроменський, К. Стеценко, Ш. Судзукі, Б. Трічков та інші).

**Мета статті.** Висвітлити сутність поняття “музичні здібності” та проблему їх розвитку в процесі музичної підготовки учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема розвитку музичних здібностей – одна з центральних в музичній психології. Дослідники розглядають важливі теоретичні питання природи музичності та музичних здібностей, співвідношення в них біологічного та соціального, структури онто- та філогенезу музичності, можливостей і шляхів розвитку її окремих музичних здібностей [3, с. 26].

Проблема розвитку здібностей стосується не тільки їхньої природи, структури, діагностики, а й механізмів розвитку. Так само різноманітні й погляди науковців на цю проблему. Одні вважають, що здібності – це прижиттєві утворення, які формуються на основі вроджених задатків, інші – що вони є вродженими властивостями індивіда. Розвиваючи основні положення психолого-педагогічної науки, вчені неодноразово звертаються до проблеми формування музичних здібностей.

Психологічні проблеми музичності та окремих музичних здібностей досить детально вивчають у вітчизняній та зарубіжній науці. Є. Назайкінський пов’язує виникнення музичної психології як науки з появою праці Г. Гельмгольца “Вчення про слухові відчуття як фізіологічна основа теорії музики” (1863), в якій аналізується механізм звуковисотного, динамічного та тембрального слуху. Сама ця праця відкрила цілий напрям музичної психології, який досліджує функції та механізми музичного слуху та музичності [4, с. 27].

Одним із перших західних учених, який сформулював теорію “єдиної музичності”, що не зводиться до суми окремих здібностей і не піддається аналізу, був Г. Ревеш. Він вважав, що музичність включає в себе здатність естетично переживати музику, глибоко розуміти форму і побудову музичної фрази, відчувати стиль.

Однією з вітчизняних праць, яку можна віднести до пізнання музичних здібностей, є стаття М. Римського-Корсакова “Про музичну освіту”, в якій музичні здібності поділяються на дві групи: технічні як здібності до певного виду музичної діяльності (гра на музичних інструментах, спів тощо) і слухові (музичний слух). Слухові здібності у свою чергу поділяються на елементарні (гармонійний слух та чуття ритму) та вищі, які вважаються похідними від елементарних [5, с. 27].

Сучасна психологія розглядає здібності як індивідуально-психологічні особливості людини, від яких залежить успішне засвоєння знань, умінь і навичок, але які до них не зводяться.

У психологічному розумінні здібності це індивідуально-психологічні особливості, які є умовою успішного виконання певної продуктивної діяльності. Здібності виявляються у процесі оволодіння цією діяльністю, у тому, наскільки індивід за інших рівних умов швидко і ґрунтовно, легко і міцно опановує способи її організації та виконання [6, с. 381].

Сучасний дослідник музичної педагогіки О. Ростовський зазначає, що здібність – це стійка індивідуальна властивість індивіда, яка є передумовою успішного виконання певного виду діяльності. Виділяють загальні здібності, які певним чином виявляються в усіх видах людської діяльності, і спеціальні, що відповідають вужчому колу вимог конкретної діяльності [7, с. 594].

Під загальними здібностями розуміють таку систему індивідуально-вольових властивостей особистості, яка забезпечує відносну легкість і продуктивність в оволодінні знаннями й здійсненням різних видів діяльності. Загальні здібності є наслідком як багатого природного дарування, так і всебічного розвитку особистості.

Під спеціальними здібностями розуміють такий комплекс властивостей особистості, який допомагає досягти високих результатів у спеціальній галузі діяльності, наприклад, літературній, образотворчій, музичній, сценічній. До спеціальних здібностей слід віднести здібності практичної діяльності, а саме: конструктивно-технічні, організаторські, педагогічні та інші здібності.

Слід зазначити, що окрім двох великих груп здібностей, існують так звані підгрупи. Це такі здібності як літературні, математичні, інтелектуальні тощо. У психологічному словнику автори висловлюють думку щодо двох рівнів розвитку здібностей. Вони вирізняють репродуктивний і творчий рівні. Людина, що знаходиться на першому (репродуктивному) рівні, має високу здатність уміння вести діяльність і здійснювати її за запропонованим зразком відповідно до запропонованої ідеї. На другому рівні розвитку здібностей – творчому, людина може створювати щось нове, оригінальне, у процесі діяльності вона ”переходить” з одного рівня на іншій. Відповідно змінюється і структура її здібностей. Як відомо, навіть дуже обдаровані люди починали із наслідування, а лише згодом у міру надбання досвіду, виявляли творчість [6].

Здібності людини – це внутрішні умови її розвитку, що, як і інші внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх умов у процесі життєдіяльності людини. Людина успадковує не готові здібності, а тільки їх задатки, тобто генетично зумовлені потенції розвитку анатомо-фізіологічних та психічних особливостей. За певних соціальних умов і сприятливих чинників задатки перетворюються на здібності шляхом формування відповідної нейродинамічної організації. Здібності завжди виявляються у єдності з набутими знаннями та вміннями, однак вони не зводяться до них: відмінності за здібностями виявляються в неоднаковості зусиль, потрібних для набуття відповідних знань і вмінь, у різних рівнях їх засвоєння та особливостях використання [7, с. 206].

Музичні здібності належать до спеціальних, тобто таких, які забезпечують успішність занять саме музичною діяльністю і визначаються природою самої музики.

Здібності являють собою синтез певних якостей і властивостей особливості, її активно-позитивного ставлення до обраної діяльності. Таким чином, підвищена реакція на музичні враження породжує схильність до слухання музики та її виконання, поступово переростаючи у стійку потребу до занять музикою. Діалектичний зв’язок між здібностями та діяльністю виявляється у тому, що в різних ситуаціях первинним по відношенню до діяльності є схильність до музики та вияв означених природних якостей або їх комплексів. Діяльність є основною формою і головною причиною формування здібностей. Отже, ареною формування музичних здібностей та їх творчого вияву є практична діяльність, що є процесом, а здібності – потенціалом особистості.

Серед праць, присвячених проблемі розвитку музичності та музичних здібностей, особливе місце належить праці Б. Теплова “Психологія музичних здібностей”. У ній автор по-новому розглядає зазначену вище проблему. Поряд із поняттям “музичність” він вводить категорію музичної обдарованості людини, в яку включає як загальні моменти, притаманні багатьом видам діяльності, так і спеціальні, необхідні для занять музичною діяльністю.

Музичність Б. Теплов визначає як якісно своєрідне поєднання спеціальних музичних здібностей, а саме: чуття музичного ритму, чуття ладу та музично-слухові уявлення, від яких залежить успішність музичної діяльності. Музичність він вводить у поняття музичної обдарованості як обов’язковий її компонент. Водночас автор вказує на те, що кожна музично обдарована людина завжди музична, але не кожна музична людина буває музично обдарованою [9].

Аналізуючи поняття “здібності”, Б .Теплов виходив із трьох положень: 1) здібності – це такі індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; 2) під здібностями слід розуміти не будь-які індивідуальні особливості, а тільки провідні для успішного виконання тієї чи іншої діяльності; 3) здібності не зводяться до вмінь і навичок – вони тільки сприяють їх розвитку. Основним у концепції науковця є твердження про те, що здібності не тільки виявляються, а й розвиваються в діяльності. Розвиток їх виникає тільки у процесі виховання і навчання [9, с. 20].

Зважаючи на те, що музичні здібності спираються на низку більш загальних особливостей пізнавальної, вольової і емоційної сфер особливості, піклування про розвиток цих здібностей має передбачати і турботу про розвиток таких більш загальних властивостей як мислення, уявлення, воля, почуття та ін. Не можна музично розвинути дитину, якщо не виробити у неї уважність, здатність зосереджуватися на об’єкті діяльності, не відволікатися на зовнішні подразники. Необхідно також розвивати працездатність дитини, розвивати у неї уміння долати труднощі.

Одна із ознак музично обдарованих дітей – глибокий інтерес до музики, готовність слухати її, співати, грати на музичних інструментах. Формування стійкого інтересу до музики – важлива передумова розвитку музичних здібностей.

К. Тарасова, яка досліджувала онтогенез комплексу музичності, дійшла висновку про існування загальних і окремих музичних здібностей, які “відповідають” за розвиток художнього музичного образу. До загальних музичних здібностей вона відносить ті, що є необхідними для розвитку образу у будь-якому виді музичної діяльності; до окремих – ті, які потрібні для розв’язання цього завдання лише в окремих її видах. Прикладом, абсолютний активний слух не є обов’язковим компонентом музичності, оскільки для сприймання і відтворення музики достатньо відносного музичного слуху. Але в композиторській та диригентській діяльності абсолютний активний слух відіграє дуже важливу роль. До таких окремих здібностей дослідниця відносить і інші сенсорні, моторні та сенсомоторні виконавські здібності.

Структуру загальних музичних здібностей дослідниця подає як утворення з двох підструктур: 1) емоціональність відгуку на музику; 2) пізнавальні музичні здібності – сенсорні (мелодійні, тембральні, динамічні та гармонічні компоненти музичного слуху, чуття ритму), інтелектуальне музичне мислення в єдності його репродуктивного та продуктивного компонентів, музична уява і музична пам’ять [4, с. 45].

Як зазначає Н. Ветлугіна, у різних видах діяльності музичні здібності виявляються неоднаково. Наприклад, для співу – як виконання, так і творчості – найбільше значення має здатність розрізняти ладовисотні співвідношення. Розвивається ладовий слух і в сприйнятті та пізнанні музики під час її слухання. Ритмічний слух особливо успішно розвивається, коли він спирається на моторні відчуття. І це зрозуміло, адже марширування, біг, оплески, на думку Н. Ветлугіної, чудово моделюють найпростіші ритмічні малюнки [2].

Г. Ципін, виділяючи комплекс спеціальних здібностей майбутнього музиканта, виділяє серед них такі: музичний слух (звуковисотний, мелодійний, поліфонічний, тембро-динамічний, внутрішній), ритмічне відчуття, пам’ять, рухо-моторні здібності та музичне мислення [10].

Б. Теплов дає аргументовану і диференційовану характеристику основних музичних здібностей, а саме: ладове відчуття або емоційно-перцептивний компонент музичного слуху; здатність до слухового уявлення або слуховий репродуктивний компонент музичного слуху; музично-ритмічне відчуття [9].

Спираючись на дослідження С. Савшинського, можна виділити окрему групу здібностей: художні якості (зворушливість, змістовність, артистичність, емоційність); технічні (віртуозність, точність гри); естетичні (темброве багатство звучання, нюансування) [8, с.73].

А. Баренбойм виділяє такі музичні здібності як музичний ритм і звуковисотний слух, включаючи до останнього – мелодійний, гармонійний і поліфонічний. Великого значення він надає внутрішньому слухові, який трактує у вузькому і широкому значенні, наголошуючи, що під внутрішнім слухом у вузькому значенні ми розуміємо здатність уявляти ритмічну і звуковисотну тканину музичного твору без зовнішнього його звучання, а в широкому значенні слухове уявлення розуміється як здатність внутрішньо чути художній образ твору, власне чути не просто мелодико-гармонійну і ритмічну структуру, а виконавську – творчо осягнути музичну тканину твору [1, с. 188].

Вітчизняна педагогіка стверджує, що немає людей ні до чого не здатних. Але здібності можна розвивати, недорозвинути, або згасити. На наш погляд, найефективніший шлях розвитку індивідуальних музичних здібностей – долучення дітей до продуктивної музично-творчої діяльності на заняттях.

Спираючись на сучасну наукову та методичну літературу, ми виділили такі основні компоненти музичних здібностей: музичний слух (мелодійний, гармонійний, абсолютно активний, абсолютно пасивний та відносний слух), чуття ритму.

У процесі набуття соціального досвіду та розвитку музичних здібностей у дітей формується інтерес і схильність до музичного мистецтва, виникає емоційна чутливість, потреба і прагнення до активної творчої діяльності.

**Висновки.** Отже, розвиток музичних здібностей дітей є важливою проблемою музичної педагогіки й одним з її головних пріоритетів. Залучення учнів до активної музично-виконавської, творчої діяльності, розвитку художньо-образної уяви, організації різноманітної художньо-змістової та емоційно-наповненої діяльності на заняттях розвиває їхні здібності, активізує їхню емоційну сферу, сприяє вивільненню фантазії, музично-творчому самовиявленню та самоствердженню.

**Список використаної літератури**

1. Баренбойм Л. А. За полвека : [статьи, очерки, материалы] / Л.А. Баренбойм. – Л. : Сов. композитор, 1989. – 368 с.

2. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М. : Педагогіка, 1991. – 225 с.

3. Науменко С.Л. Основи вікової музичної психології : [навч. посібник] / С.Л. Науменко. – К. : КДПІ, 1995. – 103 с.

4. Науменко С.Л. Психологія музичності та її формування у молодших школярів : [навч. посібник].– К. : КДПІ, 1991. – 160 с.

5. Науменко С.Л. Психолого-педагогічні умови формування музичності у шестилітніх дітей / С.Л. Науменко. – К. : КДПІ, 1991. – 51 с.

6.Психология : [словарь]; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – [ 2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

7. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

8. Савшинский С.И. Работа пианиста над техникой / С.И. Савшинский. – Л. : Музыка, 1968. – 108 с.

9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Теплов Борис Михайлович; Ин-т психології. – М. : Наука, 2003. – 377 с.

10. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано / Г. Ціпин. – М. : Просвещение, 1984. – 174 с.

*15.  Теоретичні засади формування первинних музично-ритмічних умінь у майбутніх учителів музики //* Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 2, 154 с. С. 70-74.

УДК 371. 134: 781.62. 071. 4(045)

О.О. Морозова

*кандидат педагогічних наук, (викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва*

*Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії)*

**Теоретичні засади формування первинних музично-ритмічних умінь у майбутніх учителів музики**

*У статті розглянуто теоретичні засади формування музично-ритмічних умінь. Акцентується увага на розвитку ритмічних здібностей, які відіграють важливу роль у процесі формування музично-ритмічної здатності майбутніх учителів музики.*

**Ключові слова:** *музичні здібності, музично-ритмічні уміння, почуття ритму, майбутні вчителі музики.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді…*Фахова підготовка майбутніх учителів музики на музично-педагогічних і мистецьких факультетах вищих навчальних закладів повинна здійснюватись з урахуванням сучасних вимог до організації навчальної та позакласної діяльності учнів. Її структура та зміст мають відповідати багатоаспектній роботі шкільного вчителя, який повинен майстерно виконувати роль викладача й вихователя, виконавця й диригента. Формування професійних якостей майбутніх учителів музики передбачає удосконалення музично-ритмічних умінь – саме в них виявляються необхідні музично-теоретичні, виконавські та диригентські якості. Ритм – один із основних елементів музики, що обумовлює ту чи іншу закономірність у розподілі звуків у часі. Відчуття музичного ритму – це комплексна здібність, що містить сприйняття, розуміння, виконання ритмічної складової музичних образів.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми…* У науково-методичній літературі до питання почуття ритму зверталися такі найвідоміші музикознавці як Л. Баренбойм, О. Гольденвейзер, Й. Гофман, Д. Кабалевський, О. Костюк, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Г. Нейгауз, Л. Ніколаєв, М. Фейгін, Г. Ципін, та сучасні науковці: А. Корженевський, В. Кузенкова, О. Прищепа та інші.

*Формулювання цілей статті*….Метою статті є висвітлення основних засад формування первинних музично-ритмічних умінь у студентів музично-педагогічних факультетів у процесі навчання грі на фортепіано.

*Виклад основного матеріалу…* Основні жанри музики: пісня, танець і марш є не тільки найбільш простими й доступними видами музики для тих, хто навчається, але також являють собою фундамент усього музичного мистецтва. Із цих форм утворились опера, балет, ораторія, симфонія, жанри камерної музики.

“Пісенність”, “танцювальність”, “маршевість” у музиці – основа, що веде до вершин світового музичного мистецтва. На наш погляд, вивчення цих форм музики повинно складати й основу ритмічного виховання.

Художній образ музичного твору передається цілим комплексом засобів виразності: звуковисотністю, ритмічною організацією, ладовими співвідношеннями, тембрами тощо. Слухаючи музику, студент сприймає ці засоби завдяки відповідним здібностям (звуковисотному, ритмічному слухам, ладовому почуттю тощо). Залежно від конкретного виду музичної діяльності ті чи інші здібності стають більш важливими. Наприклад, для сприйняття інструментальної музики величезне значення має тембровий слух, а при виконанні пісні ця здатність стає другорядною.

Музично-ритмічні уміння у майбутніх учителів музики кристалізуються не тільки на заняттях з фортепіано, але й в інших видах професійної діяльності. У той же час треба взяти до уваги той незаперечний факт, що фортепіано – це єдиний музичний інструмент, грі на якому навчалися й навчаються всі професійні й непрофесійні музиканти (вокаліст, диригент, скрипаль, баяніст і т. і.) і, крім цього, студенти-інструменталісти надають перевагу практиці в школі грі саме на фортепіано.

Відомий радянський психолог Б. Теплов, вивчаючи моторну природу відчуття ритму, зазначав, що рухи не утворюють музично-ритмічного переживання, хоча і є органічним компонентом, необхідною умовою його виникнення. Це зумовлено тим, що ритм у музиці є носієм певного емоційного змісту. Отже, відчуття ритму має не тільки моторну, але й емоційну природу. Воно характеризується науковцем як “здатність активно переживати музику й внаслідок цього тонко відчувати емоційну виразність тимчасового перебігу музичного твору” [8].

Формування відчуття ритму у студентів є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки й у той же час – одним із найскладніших. Маючи на увазі реальні складнощі, з якими пов’язане музично-ритмічне виховання, деякі авторитетні фахівці схильні часом скептично оцінювати самі перспективи, потенційні можливості цього виховання. Вельми категорично, наприклад, висловлювався з цього приводу А. Гольденвейзер: “У моїй практиці траплялися випадки, коли учні з дуже слабким ритмом розвивалися й робилися ритмічно повноцінними, але все-таки я повинен сказати, що це досягалося величезною працею. На цьому шляху педагоги та їх учні частіше отримують розчарування” [1].

У чому суть і походження цих складнощів? Насамперед у тому, що в комплексному подразнику, яким є звук, тривалість є компонентом більш слабким (невизначеним), порівняно з висотою – компонентом більш сильним (певним). Висота звуку, у принципі завжди може бути досить чітко зафіксованою, чим і визначається точне місце розташування того чи іншого звуку на нотному стані. Що ж стосується тривалості звуку, його “життя в часі”, то це піддається лише більш-менш відносній, навіть умовній, фіксації. Ми нічим не можемо виміряти тривалість звуків, крім свого безпосереднього ритмічного відчуття.

Отже, чи можливий розвиток відчуття музичного ритму? З урахуванням об’єктивних складнощів ритмовиховання в музиці відповідь на це запитання буде стверджувальною. Суть у тому, що здібностей, які не розвиваються, у природі не існує й існувати не може. Саме поняття здібності є “динамічним” [2]. “Ніщо у сфері вищої нервової діяльності не залишається нерухомим, непіддатливим, а все завжди може бути досягнуто, змінюватися на краще, аби тільки були створені відповідні умови” [4].

Таким чином, відчуття музичного ритму можна розвинути. Інше питання, – до якого ступеня його можливо виховати, які в цьому випадку межі ефективності, практичної дієвості відповідного педагогічного втручання. І якщо виходити з того, що втручання педагога, у принципі, може виявитися доволі ефективним, якими є його найбільш доцільні види, форми та напрямки?

Музично-ритмічне відчуття, будучи здатністю, що формується, у цілому підпадає під відповідний педагогічний вплив, піддається йому. Причому власне виконання музики у навчальній діяльності особливо сприяє музично-ритмічному вихованню, створює ті оптимальні умови, у яких виховання такого роду відбувається або може відбуватися найбільш плідно й успішно.

На чому ж базується це твердження, які його обґрунтування? Щоб відповісти на поставлене запитання, розглянемо дві основні особливості музичного ритму й відповідно – музично-ритмічного відчуття.

Як відомо, функції музичного ритму не вичерпуються моментами, пов’язаними з виміром й організацією тривалостей у часі; функції ці є незмірно більш суттєвими. Будучи одним з “першоелементів” музики, виразним засобом, ритм майже завжди відбиває емоційний зміст музики, її образно-поетичну сутність. Найтісніше ритм у музиці пов’язаний із передачею різних експресивних станів людини, із утіленням у ній складних виявів її внутрішньої життєдіяльності.

Потрібно зазначити, що аналогічні емоційно-виразні потенційні можливості ритму виявляються і в інших мистецтвах. Так, указуючи на прямий зв’язок ритму з почуттям, К. Станіславський стверджував у своїх наставляннях молодим акторам: “У кожної людської пристрасті, стану, переживання свій темпоритм” [7].

Як відомо, студент осягає, усвідомлює зміст музики в різних видах музичної діяльності, починаючи з її слухання. Але особливо інтенсивно, заглиблено він проникає до змісту музичної мови (звісно ж, і до її ритмічної сторони) у процесі власного виконання, що стимулює найбільш активні, загострені форми музичного переживання. Саме у процесі виконавської діяльності перед музикантом розкриваються ті нюанси творчої думки композитора, які в іншій ситуації могли б залишитися й нерозкритими. Отже, художньо-змістовне виконання музики створює природні передумови для виховання й розвитку музично-ритмічного відчуття, що розуміють як здатність активно переживати (відбивати в русі) музику й внаслідок цього тонко відчувати емоційну виразність тимчасового перебігу музичного руху.

Крім цього, відчуття музичного ритму є рухово-моторним у своїй основі. Спеціальними дослідженнями доведено, що ритмічне переживання музики завжди супроводжується тими чи іншими руховими реакціями, які виявляються у вигляді різних мускульних іннервацій, типу підсвідомого, ніби “машинального” відтворення ритму ногою, легких рухів пальців, що акомпанують, гортані тощо. Іншими словами, музично-ритмічне переживання людини так чи інакше опосередковується її м’язовими відчуттями. Цю позицію повністю поділяє й такий авторитетний теоретик і практик у питаннях ритму як Е. Жак-Далькроз: “Без тілесних відчуттів ритму не може бути сприйнятий ритм музичний. В утворенні й розвитку відчуття ритму бере участь все наше тіло” [3].

Тільки добре “налагоджена”, надійна й міцна музично-виконавська моторика (техніка гри на інструменті) може слугувати належною опорою для розвитку відчуття ритму. І навпаки, недотепні фізичні дії при грі здатні часом деформувати, розбудувати музично-ритмічне переживання, розхитати весь темпоритмічний фундамент, на якому стоїть студент-музикант. Серед можливих рухово-моторних опор при вихованні й розвитку відчуття музичного ритму виконавська моторика є єдиною у своєму роді – найбільш чуйною та тонкою.

Отже, власне виконання музики, з одного боку, яскраво висвітлюючи емоційний зміст ритму, з іншого надаючи необхідну в цьому випадку рухово-моторну опору, прокладає найкоротші шляхи в напрямку розвитку й удосконалення музично-ритмічного відчуття.

Значну роль у музично-ритмічному вихованні відіграє вироблення у студентів відчуття ритмічного стилю музики, розуміння специфічних рис і особливостей цього стилю. Для кожної епохи, історичного періоду характерним є певний музичний ритм; будь-яка сильна композиторська індивідуальність є своєрідною й неповторною, зокрема, і в тому, що стосується організації звукових концепцій у часі – тобто метроритму. Тобто, кожен стиль характеризується своїми особливостями ритміки, зумовленими змістом музики й залежними від характеру відтворених вольових процесів, а також від ролі, яку вони відіграють у складному комплексі відображуваних психічних явищ.

Будь-який студент-музикант під час навчання гри на роялі так чи інакше “проходить” крізь епоху віденського класицизму, асимілюючи у своїй слуховій свідомості такі її якості, як чіткість та енергійність метроритмічної пульсації, динамізм рухово-моторних процесів, незмінну симетричність тимчасових структур. Виконуючи музику романтиків, студент проникає до інших світів ритмовиразності, відкриваючи для себе пластичну розпівність ритмічних візерунків Ф. Шуберта і Ф. Мендельсона, добірність й одночасно емоційну наповненість шопенівської та листівської ритміки, складну синкопованість, “конфліктність” метроритму Р. Шумана. Переходячи до творів для рояля К. Дебюссі та М. Равеля, майбутній вчитель музики на власному виконавському досвіді переконується в найбагатших живописно-колористичних, “образотворчих” ресурсах метроритму. Нарешті, С. Барбер, Б. Барток, С. Прокоф’єв, І. Стравінський, П. Хіндеміт, Д. Шостакович, Р. Щедрін своїми фортепіанними опусами залучать його до нових і новітніх віянь у ритмотворчості. Тобто, можливості фортепіанної педагогіки й виконавства в частині стильового ритмічного виховання є дійсно унікальними за своєю широтою й універсалізмом.

Музично-ритмічне виховання значною мірою зводиться до засвоєння й слухової переробки студентом конкретних типів і різновидів метроритмічних малюнків, фігур, комбінацій. Ось чому виявляється, що дізнавання й подальше закріплення у слуховому досвіді студента можливо більшої й різноманітної за складом суми метроритмічного матеріалу є суттєвим моментом у формуванні й подальшому розвитку музично-ритмічного відчуття.

Що ж стосується власне засвоєння, “слухової асиміляції” студентом ритмічних малюнків то тут принципово важливим є факт, що “дотик” метроритмічної тканини твору виникає безпосередньо в процесі його розучування. Кількаразове сприйняття й відтворення музики, її ритмічного орнаменту, витканого в переважній більшості випадків з безлічі різнохарактерних візерунків і фігур, призводить до того, що останні, як показує досвід, дуже добре закарбовуються у свідомості. В процесі поглиблення роботи над музичним твором у студента-виконавця складаються усе більш яскраві й стійкі уявлення про малюнки, метроритмічні фігури, комбінації твору, що в підсумку й означає зміцнення однієї із суттєвих характеристик музично-ритмічного відчуття.

Виявивши ті специфічні переваги, які дає виховання ритмічного відчуття з’ясуємо, у чому ж воно конкретно виражається (його основні напрямки, форми), як найчастіше відбувається й еволюціонує, які мине щаблі й віхи. На початку музично-ритмічного виховання вирішують завдання, пов’язані з розвитком елементарного, первинного відчуття ритму.

Сприйняття й відтворення темпу, акценту й тимчасових співвідношень тривалостей, спаяних діалектичною єдністю, поєднуються, у первинні музично-ритмічні уміння. Розвиток і удосконалення будь-якої здібності людини є можливим за умови опори на відповідні вміння й навички. Поза вміннями й навичками, що виявляються в тій чи іншій діяльності людини, здатність існувати (функціонувати) не може. Діяльність є джерелом і чинником формування й розвитку умінь.

Усвідомивши структуру первинних музично-ритмічних умінь, можна розглянути ті види й способи виконавської діяльності, які безпосередньо стимулюють становлення й розвиток зазначеної властивості, ті специфічні фортепіанні вміння й навички, які створюють необхідний фундамент для цього розвитку.

Вже перші кроки виконавця в навчанні супроводжує вироблення низки ігрових прийомів і навичок, які, безпосередньо співвідносячись із процесом розвитку відчуття ритму, виступають у якості його конкретної, відчутної опори. Найважливішою із цих навичок повинна бути названа та, що пов’язана зі сприйняттям і відтворенням рівномірної послідовності однакових тривалостей.

Утворення й зміцнення цієї навички, фундаментальної в ритмічному вихованні взагалі, відбувається на матеріалі вже тих найпростіших номерів музичної абетки, з яких починає свій шлях у навчанні будь-який молодий музикант. Власне кажучи, жоден з видів ігрової діяльності – від ритмічно організованого зіставлення двох суміжних звуків – не зможе тут бути застосованим, якщо студент-музикант-початківець виявиться нездатним внутрішньо відчути й відтворити рівномірність чергування однакових часових долей. Ось чому ця властивість є предметом особливої турботи кваліфікованої музичної педагогіки. “Неухильно витримувати метричну точність при грі різних вправ”, – вимагає ця педагогіка від початківця, погоджуючись в разі необхідності на те, щоб зробити “почуття мірності пульсації “домінантним” у роботі” [5]; “...грати в ритмічному відношенні точно, не допускаючи в цій сфері ніяких послаблень, оскільки будь-які вправи “поза ритмом” варто визнати недоцільними” [1].

Виконання будь-яких музичних творів, і навіть різного роду технічних вправ супроводжується, як правило, більш-менш виразним, “вагомим” акцентуванням при грі. З акцентом як обов’язковим атрибутом “виконавської мови” студент-виконавець стикається вже на перших заняттях. Насичена в більшості випадків різнохарактерним й доволі рельєфним акцентуванням гра чинить постійний та інтенсивний вплив на відповідний бік музично-ритмічного комплексу.

Ще одним важливим компонентом первинних музично-ритмічних умінь є відчуття співвідношення тривалостей. Як і у будь-який іншій виконавській спеціальності, відчуття співвідношення тривалостей формується, а потім залучається до інтенсивного тренування з перших занять студента-виконавця. Орієнтація в ритмічних структурах, порівняння й розрізнення різних за часовою “вартістю” тривалостей звуків – уміння фундаментальне, органічно властиве будь-якій музично-виконавській діяльності; ніяких обхідних шляхів у відношенні його не існує. Розбір і грамотне відтворення найпростішого музичного матеріалу – якої-небудь елементарної інтонації, вже припускає певну сформованість цього уміння.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Таким чином,виконання музичних творів активно виховує, різнобічно “тренує” музично-ритмічне відчуття, створює природне, винятково сприятливе середовище для його розвитку й кристалізації. У процесі навчання грі на інструменті створюються умови, що всебічно сприяють формуванню й розвитку первинних музично-ритмічних умінь в складі їх основних структурних елементів: темпу, акценту, співвідношення тривалостей.

**Література**

1. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано / Т.П. Воробкевич. – Львів : ЛДМА, 2001. – 244 с.

2. Костюк О.Г. Сприйняття музики і художня культура слухача / О.Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 2005. – 315 с.

3. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста / Б.Милич. – К. : Музична Украина, 1979 . – 87 с.

4. Музичне сприйняття як предмет комплексного дослідження [під ред. А.Г. Костюка]. – К. : Музична Україна, 2001. – 412 с.

5. Музичний твір: сутність, аспекти аналізу [під ред. І.А. Котляревського, Д.Г. Терентьєва]. – К. : Музична Україна, 2003. – 265 с.

6. Остроменський В. Сприйняття музики як педагогічна проблема / В. Остроменський. – К. : Музична Україна, 2004. – 264 с.

7. Станиславский К.С. Работа актёра над собой / К.С. Станиславский.   
– М. : Искусство, 1985. – 478 с.

8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов.   
– М. : Музгиз, 1961. – 336 с.

**Морозова О.О.**

*Аннотация*

**Теоретические основы формирования первичных музыкально-ритмических умений у будущих учителей музыки**

*В статье рассмотрены теоретические основы формирования музыкально-ритмических умений. Акцентируется внимание на развитии ритмических способностей, которые играют важную роль в процессе формирования музыкально-ритмических умений будущих учителей музыки.*

**Ключевые слова:** *музыкальные способности, музыкально-ритмические умения*, *чувство ритма, будущие учителя музыки.*

***Morozova O.O.***

*Annotation*

**Theoretical basis of initial musical-rhythmical skills formation of future music teachers**

*In the article it has been revealed theoretical basis of initial musical-rhythmical skills formation. Special attention is given to development of rhythmical skills, which play a very important role in the process of musical-rhythmical skills formation of future music teachers.*

***Key words:*** *musical abilities, musical-rhythmical skills, sense of rhythm, future music teachers.*

1. Розвиток музичного смаку у молодших школярів // Молодь і ринок *№ 3* (110) Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2013. С. 102-106.

УДК [37.036 : 78.01] – 057.874(045)

**Морозова Ольга Олександрівна,** *кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва*

*Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

**Розвиток музичного смаку у молодших школярів**

*У статті розглядається процес розвитку музичного смаку у дітей молодшого шкільного віку, підкреслюється його провідна роль для виховання їхнього світогляду. Визначено сутність понять “музичний смак“, “естетичний смак“, вказано на чинники, які впливають на розвиток музичного смаку у дітей молодшого шкільного віку*

***Ключові слова:*** *музичний смак, знання, вміння, сприйняття, музичне виховання, естетичне виховання.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді…* У сучасних умовах суспільного розвитку велике значення має духовний потенціал і здатність особистості до сприйняття, осмислення та створення прекрасного в навколишньому середовищі й мистецтві. Музика, будучи формою духовного освоєння дійсності, через відбиття різноманіття життєвих явищ в звукових образах виконує особливе завдання художнього пізнання світу, тому вона займає значне місце в системах загальної та музично-професійної освіти, єдиною метою яких є виховання різнобічної особистості, що володіє не тільки різноманітними знаннями, вміннями та навичками, але й багатим внутрішнім світом. Здійснення даної мети можливе лише за умови виховання стійких духовних потреб особистості, в тому числі потреби в спілкуванні з музичною культурою, важливу роль, у формуванні якої відіграють розвинені музичні смаки.

*Аналіз наукової літератури в якій започатковано розгляд даної теми...* Необхідність розв'язання питання з формування музичного смаку особистості викликана незадовільним станом проблеми, окремі аспекти якої розкриті у теоретичних дослідженнях Г. Армазанової, М. Берхіна, В. Бутенко, Н. Волошина, П. Гнедича, С. Долуханова, О. Дубасенюк, Г. Жураковського, І. Зязюна, Н. Калашник, Л. Коваль, М. Левківського, Б. Лук’янова, Л. Масол, Е. Назайкинского, В. Остроменского, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Падалки, Г. Тарасової, Т. Шевчук та ін.

*Мета статті…* Розкрити специфіку розвитку музичного смаку у дітей молодшого шкільного віку.

*Виклад основного матеріалу…* З давніх часів музика вважалася важливим засобом формування особистісних якостей людини, її духовного світу. Сучасні наукові дослідження свідчать про те, що музичний розвиток впливає на загальний розвиток людини: формується її емоційна сфера, удосконалюється мислення, вона стає чуйною до краси в мистецтві і в житті.

Д. Кабалевський зазначав: “Музика – це мистецтво, яке володіє великою силою емоційного впливу на людину, і саме тому вона відіграє величезну роль у вихованні духовного світу дітей і юнацтва” [5, с. 13]. Але вплив музики буде більш ефективним лише в тому разі, коли людина матиме певний рівень духовної культури, досвід спілкування з музичними творами. Саме тому прищеплення музично-естетичного смаку слід спрямовувати на розвиток у школярів здатності глибоко засвоювати і переробляти музичну інформацію, правильно визначати справжні цінності музичного мистецтв, самостійно аналізувати й творчо оцінювати їх.

Відсутність повноцінних естетичних вражень у дітей можна поповнити згодом. Важливо, щоб у ранньому дитинстві поруч з дитиною виявився дорослий, який зміг би розкрити перед нею красу музики, дати можливість її відчути та зрозуміти, розвинути естетичний смак. Доведено, що музика має можливість впливати на дитину на самих ранніх етапах. Навіть внутрішньоутробний період надзвичайно важливий для наступного розвитку дитини: музика, яку слухає майбутня мати, впливає на самопочуття дитини та формує її смаки і переваги. Тільки розвиваючи емоції, інтереси, смаки дітей можна долучити їх до музичної культури, закласти її основи.

У соціальному розвитку суспільства прищеплення музичного смаку має вирішальне значення, бо від того, який досвід (негативний чи позитивний) опанує підростаюче покоління, залежить рівень його духовності, вихованості, ставлення до оточуючого світу.

Музичне виховання – це процес передачі та засвоєння музичних знань, вмінь і навичок, спрямованих на розвиток та формування музичних нахилів, здібностей, смаку, ідеалів, надихаючих особистість на практичну музично-естетичну діяльність. Метамузичного виховання передбачає всебічний музичний розвиток дитини, що дає спроможність їй сприймати й цінувати музично-естетичні явища.

В. Сухомлинський неодноразово наголошував про унікальність та незамінність музики як виховного засобу “який має надати емоційного та естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Пізнання світу почуттів не можливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати її й діставати від неї насолоду. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури”. Музичне виховання науковець розглядав у тісному зв’язку з вихованням громадянина – моральним, розумовим, естетичним. Найвищу мету музичного виховання підростаючого покоління у школі важко обґрунтувати точніше і простіше, як це зробив Василь Олександрович: “Музичне виховання – це не виховання музиканта, а насамперед виховання людини” [7].

Збагатити духовний світ підростаючого покоління, сформувати музичну культуру “як одну з найважливіших умов моральної культури” – у цьому бачив він завдання музичного виховання в загальноосвітній школі. Процес музичного виховання В. Сухомлинський тісно пов’язував із вихованням почуттів, емоційного світу школярів.

Виховання дитячого музичного смаку – питання складне й маловивчене. Спостерігаючи за дітьми, легко переконатися в тому, що одним подобається співати і танцювати, а іншим – грати на музичних інструментах або слухати музику. Це свідчить про різноманітність дитячих смаків, які необхідно розвивати й удосконалювати.

Над проблемою розвитку музичного смаку працювали багато вчених, але особливий внесок зробила В. Шацька, яка стверджувала, що музичний смак розуміється як певний рівень музично-поетичних вистав, який дає можливість відзначати і цінувати прекрасне в музиці, тобто її ідейність і змістовність, правдивість і щирість почуттів, яскравість і переконливість музичних образів і всіх виразних засобів музичного твору. На основі цих навичок активного сприйняття і першої критичної думки з’являється великий інтерес і задоволення від достовірно художньої музики в усіх її видах, включаючи образи народної творчості, доступні твори великих композиторів минулого, найрізноманітнішу за жанрами, але високоякісну музику сучасних авторів [3, с. 54].

Музичний смак – здатність людини адекватно сприймати і оцінювати твори мистецтва. Він формується, насамперед, під безпосереднім впливом мистецтва. Це залежить від індивідуальних особливостей самої людини, її властивості сприймати ті художні цінності, які несе з собою мистецтво. Якщо дитина з малих років постійно чує високоякісну класичну та сучасну музику в неї формується естетичний смак.

Вагомий внесок у теорію та методику естетичного виховання зробили А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Шацька та ін. Вони вважали естетичне виховання важливим засобом розвитку особистості учня, прилучення його до мистецтва. Мистецтво, зокрема музичне, є невід’ємною частиною цілісного процесу виховання, збагачує його емоційно-оцінним значенням музичних образів, викликає в особистості потребу в художньо - творчій діяльності, створює установку на сприйняття, розуміння й осмислення себе в системі суспільних відносин.

Естетичний смак це – компонент структури особистості, одна з форм її ставлення до довкілля. Відображає уподобання людини і має яскраве емоційне забарвлення. Виявляється у вибірковому ставленні до об’єктів у формі безпосередніх, емоційних реакцій; здатності людини за безпосереднім почуттям визначати естетичну цінність предметів і явищ дійсності мистецтва [6, с. 629].

Естетичний смак розвивається не тільки на класичних зразках музики, але і на протиставленні доброго поганому. Тому не бажано на уроках у загальноосвітніх закладах забороняти слухати розважальну музику. Необхідно, щоб учитель слухав музику з учнями, аналізував її.

Вирішальне значення в музичному розвитку школярів, у формуванні їхніх естетичних смаків має послідовний і систематичний вплив на них музичного мистецтва. Н. Гродзенська підкреслювала: “Художній смак дітей слід виховувати на високохудожніх творах доступних для їхнього віку. Тільки в тому випадку, якщо діти звикнуть слухати справжню музику, можна розраховувати на те, що у них поступово сформується вміння цінити справжні художні твори, вміння відрізняти їх від нехудожніх творів. Слухаючи нові твори діти мимоволі порівнюють їх з уже знайомими, і це порівняння накладає відбиток на їхнє ставлення до нового твору [2, с. 4].

Щоб зрозуміти як розвивати естетичний смак, необхідно враховувати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку. Обсяг уваги молодшого школяра обмежений 2-3 об'єктами, тому на початкових етапах музичного навчання дитині важко сприймати і виконувати одночасно всі вказівки педагога. Поле сприйняття і обсяг уваги потрібно розширювати поступово. Вікові особливості – специфічні властивості особистості, індивіда, його психіки, закономірно змінюються в процесі зміни вікових стадій розвитку. Ці особливості утворюють певний комплекс різноманітних властивостей, включаючи пізнавальні, мотиваційні, емоційні та інші характеристики індивіда. Загальновідомо, що у молодшому шкільному віці учні характеризуються великою вбираючою здібністю: вони легко сприймають нову, цікаву інформацію. Саме у цей період діти наслідують дорослих, один одного, відтворюють спочатку мимовільно, а потім свідомо інтонації голосу, мовні звороти, жести манеру спілкування, сприймають це елементом гри.

Тому розвивати музичний смак у дітей потрібно з молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік психологи пов’язують з навчальною діяльністю та визначають навчальну діяльність як основний вид діяльності молодшого школяра. У цьому віці проходить формування:

1. пізнавальних процесів;
2. відповідального та сумлінного відношення до навчання;
3. моральних якостей особистості;
4. мотивації навчання;
5. довільної поведінки та діяльності;
6. взаємовідносин у колективі;
7. нового відношення до дорослих [7].

У вихованні музичного смаку вагоме місце належить літературно-музичним темам, де поряд з бесідою про творчість певного письменника або поета показане віддзеркалення його творчості в музиці.

Музичні інтереси учнів молодших класів мають свої особливості й складнощі. Учні хочуть знати і розуміти музику, але, у більшості випадків, не мають достатніх знань та навичок, щоб її слухати та сприймати. Зазвичай перші кроки справжнього спілкування з музикою викликають у дітей надзвичайно великий інтерес і прагнення глибше проникнути в різні сфери музичного мистецтва. Вважається, що на початковій стадії навчання повинна переважати в музичному матеріалі національна дитяча народнопісенна творчість. Унаслідок прослуховування інструментальних та вокальних обробок вивчених дітьми народних пісень, розвивається їх тембральний слух, формуються пізнавальні та емоційно-мотиваційні функції, розвивається творче мислення, здібності. Музичне виховання засобами фольклору сприяє формуванню національної свідомості та передбачає виховання любові до рідної землі, до свого народу, готовності до праці в ім’я України, освоєння національних цінностей (мови, культури), патріотизму, формування почуття гідності й гордості за свою Батьківщину.

Дітей слід учити сприймати музику свідомо, щоб вони глибше переживали і відчували її. При цьому може виникнути запитання: чи обов’язково розуміти музику для того, щоб її любити? Адже ми знаємо безліч прикладів, коли слухачі (і дорослі, і діти) мало або зовсім нічого не знають про музику, яку слухають, але люблять і насолоджуються нею. Проте можна з упевненістю сказати: яскравіше і свідоміше сприймають музику ті слухачі, які мають відповідну підготовку та музичні знання.

Слід звернути особливу увагу на те, що твори, які діти здатні емоційно сприймати, повинні бути щоразу складнішими та більшими за обсягом. Але буває і так, що досить складні твори глибоко сприймаються непідготовленими слухачами. У даному випадку можна з упевненістю сказати, що йдеться про людей тією чи іншою мірою обдарованих. Недаремно в структуру музичних здібностей видатний учений, професор Б. Теплов включав не лише слух, а й емоційну чутливість до музики [4].

Досліджуючи художні здібності науковець встановив, що в основі сприйняття лежить естетичне переживання змісту музичного твору. Щоб зрозуміти музичний твір, важливо його емоційно пережити і на цій підставі поміркувати над ним. При слуханні музики у дитини виникають певної сили позитивні або негативні емоції, що відображають її конкретний психічний стан. У теорії естетики цей стан естетичним переживанням. Більш складні музичні твори можуть пробудити кілька різних емоцій. Однак завжди одна з них буває більш яскравою, що викликає відповідне естетичне переживання: радість, сум, піднесення тощо. Переживання музичного твору індивідуально для кожної людини і має різні емоційні відтінки. У свідомості дитини йде певне оцінювання музики, яке може бути позитивним чи негативним. При позитивних переживаннях формується визнання цінності музики, естетичне до неї ставлення, відбувається духовне збагачення особистості. Повторене естетичне переживання особливо значимо для особистості. Воно не тільки оновлює та поглиблює музичні враження дитини, але немов очищує її духовний світ. Естетичні емоції та переживання є основою естетичного сприйняття. Естетичне переживання об'єднує емоції, що виникли під впливом музики, і специфічне усвідомлення самої музики. Дитина, сприймаючи музику, інтуїтивно або свідомо її оцінює. На основі естетичного сприйняття виникають і формуються естетичні почуття дитини як стійке ставлення до музики, що містить у собі емоційну та пізнавальну природу. Вони є у кожної людини від народження і можуть розвиватися в естетичній діяльності. Це такі почуття, коли людина переживає, діє, творить, прагнучи не до матеріальної вигоди, а лише до краси, задовольняючи свої духовні потреби. Естетичне почуття, що виникає при сприйнятті або виконанні музики, є ознака формування музичного смаку.

Розвинений музичний смак – це здатність насолоджуватися цінною в художньому відношенні музикою. Щодо розвиненості музичного смаку говорить те, яку музику і як глибоко сприймає людина. Музичний смак формується в музичній діяльності: при сприйнятті, оцінці музики, коли дитина більш-менш умотивовано віддає перевагу тим чи іншим творам. У музичному смаку виявляються в єдності емоційний та інтелектуальний початок. Він не є вродженим, а набувається з досвідом. У процесі сприйняття музики у дітей виникає інтерес до неї, визначаються еталони естетичного смаку. Оцінка музики – свідоме ставлення до своїх музичних запитів, переживань, установок, смаку, міркувань. Естетично сприймаючи музику, дитина робить перші узагальнення. Виникають порівняння й асоціації. Бажання дізнатися, що відображено в музичному творі, спонукає дитину вслухатися в нього, мобілізує увагу. Таким чином, дитина спочатку інтуїтивно відзначає деякі засоби музичного вираження, потім знаходить їх в інших творах. Так дитина вчиться порівнювати, узагальнювати твори за певними ознаками, висловлювати свою думку, давати оцінку. Помічено, що деякі знання про музику допомагають дітям усвідомити засоби музичного вираження, відчути загальний характер твору, поглиблюють сприйняття, сприяють мотивованій оцінці. Необхідно з малих років створити умови для формування основ музичної культури. Одні діти здатні досягти високого рівня музичного розвитку, інші – більш скромного. Важливо, щоб з раннього дитинства вони вчилися ставленню до музики не тільки як до засобу розваги, але і як до привабливого і значимого явища духовної культури. У роботах з естетики висловлюється думка про те, що якість музично-естетичної свідомості дорослої людини обумовлюють його музична ерудиція, знання елементарних засобів музичного вираження, уміння їх інтерпретувати і впізнавати.

Велику роль у розвитку музичного смаку відіграють кіно і телефільми, а також музика у записах. Вплив цих видів мистецтва починається з раннього дитинства і не припиняється протягом усього життя. Діти дедалі частіше звертають увагу на сюжети музичних кліпів, аніж на музику і тексти пісень. Вчитель має враховувати це й стати путівником школяра в цьому мінливому світі музики, що частіше за все керується модними тенденціями, аніж естетичними ідеалами. Він має допомогти дитині при оцінюванні та виборі музики для слухання; своєю діяльністю формувати естетичний сак, виховувати дітей на кращих зразках сучасного музичного мистецтва.

*Висновки…* Таким чином, щоб досягти значних успіхів у музичному розвитку дітей молодшого шкільного віку, необхідно розвивати в них музичний смак. Вчителеві необхідно зуміти зацікавити школярів уміло підібраним матеріалом, розвивати у дітей інтерес до музичного мистецтва, виховувати естетичний смак на кращих зразках музичного мистецтва. Розвиток музичного смаку – першочергове завдання у процесі становлення світогляду особистості.

**Список використаних джерел:**

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л.С. Выготский – М. : 1967. – 93 с.
2. Джола Д. М., Щербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів: [навч. пос]. / Д.М. Джола, А.Б. Щерба. – К. : ІЗМН, 1988. – 392 с.
3. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 204 с.
4. Петрушин В. И. Музыкальное восприятие как средство изучения личности школьника / В. И. Петрушин // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 102-104.
5. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
6. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
7. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5 т. – К, Рад. шк., 1976 – 1977. – Т.3. – 553 с.

**Развитие музыкального вкуса у****детей младшего школьного возраста.**

*В статье рассматривается процесс развития музыкального вкуса у детей младшего школьного возраста, подчёркивается его первостепенная роль в воспитании их мировоззрения.*

1. *Особистість вчителя: психолого-педагогічний аспект* // Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2015. Вип. 4, 123 с. С. 76-80.

***Ольга Морозова***, *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри*

*теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

***Оксана Лось*** *старший викладач кафедри*

*теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

УДК 371.135: 159.923(045)

**ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті висвітлюються теоретичні підходи до розкриття сутності та змісту поняття „особистість учителя”, дається коротка характеристика її структури. Особистість вчителя* *поєднує в собі загальнолюдські, суспільно значущі та індивідуальні риси, що формуються у взаємодії із соціальним оточенням. Ця взаємодія проявляється у двох головних формах – спілкуванні та спільній діяльності.* *Зазначається, що формування сучасного вчителя повинно відбуватися за умови інтеграції особистісного та професійного в структурі підготовки спеціаліста. Доведено, що особистість створюється зсередини, живою активністю самотворчості та комунікації.* *Аргументовано, що важливу роль у становленні особистості відіграє формування Я-концепції, тобто системи уявлень про себе, яка утворюється у процесі діяльності та спілкуванні з іншими людьми і виявляється в самооцінці, самоповазі та рівні домагань.*

***Ключові слова:*** *особистість, вчитель****,*** *сучасна освіта, професійна підготовка майбутнього вчителя, педагогічна діяльність, структура особистості.*

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта в Україні виходить на якісно новий рівень, що зумовлено змінами у суспільно-політичному житті нашої країни і засвідчено Декларацією про державний суверенітет України, Конституцією держави, Законом України „Про освіту”, Державною програмою „Вчитель”(2002 р.), Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Національною програмою виховання дітей і молоді (2004 р.) тощо. Необхідністю сьогодення є створення в Україні нової школи, яка б плекала творчу особистість, створила умови для повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного розвитку дитини, для піднесення культури і духовності з орієнтацією на всю різноманітність вітчизняних і світових зразків. Це спонукає до подолання усталених стереотипів, застарілих цінностей і підходів, пошуку нових ідей, створення інтелектуальної основи школи XXI століття – школи самореалізації особистості, школи життєтворчості, полікультурного виховання, в якій утверджується проективна, особистісно зорієнтована педагогіка.

Однією із важливих складових сучасної освіти є професійна підготовка майбутнього вчителя, яка має ґрунтуватися на комплексі наукових і практичних знань і вмінь. Удосконаленню педагогічної підготовки вчителя в стінах навчального закладу має бути приділено серйозну увагу. Одержання кваліфікації у системі педагогічного навчання як обов’язковий компонент включає оволодіння студентами широким діапазоном педагогічних засобів. Професійна спрямованість навчально-виховного процесу передбачає забезпечення такої системи засобів підготовки майбутнього вчителя, яка б найбільшою мірою орієнтувала його на загальні і специфічні особливості майбутньої діяльності, озброювала необхідними знаннями, уміннями та навичками навчально-виховного процесу, формувала особистісні якості, які необхідні вчителеві для успішної педагогічної діяльності. Великої уваги потребує поліпшення професійної підготовки фахівців у єдності різних її сторін: і спеціальної, і педагогічної. Тому проблема формування особистості майбутнього вчителя є однією з найактуальніших у педагогіці вищої школи.

Педагогічна діяльність є однією із найпоширеніших і водночас найскладніших у системі суспільно корисної діяльності. Щоб з’ясувати її сутність, насамперед необхідно розглянути зміст поняття „особистість учителя”.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання особистості в цілому та особистості педагога зокрема розглядали такі вчені: М. Бердяєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, В. Зінченко, І. Зязюн, А. Косаковський, Г. Костюк, Н. Кузьміна О. М. Леонтьєв, Б. Ломов, О. Лурія, О. Матюшкін, Е. Муньє, А. Петровський, К. Платонов, В. Рибалка, С. Рубінштейн, М. Сергєєв, В. Сластьонін, М. Тарасевич, К. Юнг та інші. Незважаючи на посилену увагу науковців до проблеми особистості вчителя, деякі важливі аспекти залишаються актуальними і потребують постійного висвітлення для ознайомлення, вивчення та розгляду.

**Мета статті:** уточнити сутність особистості вчителя, визначити її зміст, стисло охарактеризувати структуру.

**Виклад основного матеріалу.** У філософському розумінні *особистість* – це аспект внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю та відкритістю; реалізується в самопізнанні та самотворенні людини; внутрішнє визначення одиничної істоти в її самостійності як такої, що володіє розумом, волею і має своєрідний характер, при єдності самосвідомості [10, с. 312].

Проблема особистості є центральною для персоналізму, у межах якого вона визначається первинною творчою реальністю та найвищою духовною цінністю. Засновник французького персоналізму Е. Муньє вважав особистість єдиною реальністю, яку ми пізнаємо та одночасно створюємо зсередини, живою активністю самотворчості, комунікації. М. Бердяєв зазначав, що особистість не народжується, а твориться Богом: особистість є Божою ідеєю та Божим задумом, цілісністю та єдністю, яка має безумовну та вічну цінність. К. Юнг ототожнював поняття „особистість” і „душа”. Він описував особистість за допомогою понять: „я”, „персона”, „тінь”, „аніма” [10, с. 313].

Розглянемо психолого-педагогічні підходи сучасної науки до поняття „особистість”.

У науковій літературі особистість розглядається як системна соціальна якість, якої набуває індивід у предметній діяльності та спілкуванні, що характеризує рівень і якість вияву в нього суспільних відносин. Народившись як індивід, дитина завдяки спілкуванню з дорослими поступово засвоює соціальний досвід людства і приєднується до системи суспільних відносин, які впливають на її потреби, інтереси, схильності, ідеали, переконання, світогляд (саме вони є основними складовими мотиваційної сфери), тобто розвивають її як особистість. Особистість формується тільки з виникненням свідомості і самосвідомості [7].

У трактуванні А. Петровського особистість – це людина як суб’єкт стосунків і свідомої діяльності, здатна до самопізнання й саморозвитку; стійка система соціально значущих рис, стосунків, настанов, мотивів, що характеризують її як члена суспільства [10, с. 523].

На думку О. М. Леонтьєва, індивід у спільній діяльності з іншими індивідами змінює навколишню дійсність і через неї змінює себе, стаючи особистістю. Найважливішими характеристиками особистості вважають:

1. активність, яка виявляється в намаганнях суб’єкта вийти за власні межі, розширити сферу своєї діяльності;
2. спрямованість, яка характеризується системою домінувальних мотивів, ідеалів, переконань, у яких виявляються людські потреби [3, с. 236].

Сформована особистість має добре розвинену самосвідомість. Важливу роль у становленні особистості відіграє формування Я-концепції, тобто системи уявлень про себе, яка утворюється у процесі діяльності та спілкуванні з іншими людьми і виявляється в самооцінці, самоповазі, рівні домагань тощо. Образ Я – це бачення індивідом себе в минулому, теперішньому і майбутньому [8, с. 236].

Сучасні українські та зарубіжні психологи, хоча й неодностайні у визначенні категорії „особистість”, усе ж мають певні спільні підходи, які значною мірою відповідають єдиним методологічним засадам і тенденціям, характерним для світової науки. Виділимо основні з них.

В. Давидов, О. Запорожець, В. Зінченко, Б. Ломов, О. Лурія, О. Матюшкін та інші розуміють особистість як людський індивід, як суб’єкт відносин і свідомої діяльності. На їхню думку, особистість з’являється тільки з виникненням свідомості й самосвідомості, а її формування у філо- й онтогенезі завжди передбачає взаємодію людини з іншими людьми й суспільно-виробничу діяльність [6, с. 178–179].

Інші дослідники, серед яких Л. Карпенко, А. Петровський, М. Ярошевський, розглядають особистість як індивіда-суб’єкта соціальних відносин і свідомої діяльності, що набуває системної якості в умовах суспільних відносин і виконання спільної діяльності та спілкування з іншими людьми [7, с. 193].

Видатний український психолог Г. Костюк, визначаючи поняття „особистість”, стверджував, що людський індивід стає суспільною істотою, тобто особистістю, „з формуванням у нього свідомості, створенням системи психічних властивостей. Остання внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь у житті суспільства, виконувати ті чи інші суспільні функції” [2, с. 77].

Узагальнюючи наукові доробки своїх попередників, В. Рибалка трактує особистість як суб’єкт свідомої продуктивної діяльності й суспільної поведінки, як індивіда із соціально зумовленою системою психічних властивостей, що формуються, виявляються в діяльності та спілкуванні й опосередковують, регулюють взаємодію людини з навколишнім світом [9 с. 25]. Учений стверджує, що в основі синтезу психічної структури особистості мають бути три взаємопов’язані базові виміри: 1) соціально-психоіндивідуальний („вертикальний”) з притаманними йому підструктурами особистості; 2) діяльнісний („горизонтальний”), що диференціюється на відповідні складові діяльності та поведінки; 3) генетичний („часовий”, або „віковий”), що характеризує рівень розвитку якостей індивіда, його задатків і здібностей на певному віковому етапі становлення як особистості [9, с. 29].

Великого значення проблемі особистості надають представники „гуманістичної психології”. Так, А. Маслоу визначає особистість як здатність людини до самоактуалізації. Самоактуалізація особистості – це вміння злитися зі своєю внутрішньою природою, сформувати свою мотивацію до життя, здатність постійно розгортати свої потенції [10, с. 312].

А. Косаковський розглядає особистість як індивіда, який, проживаючи в конкретних умовах, розвивається залежно від цих умов. На думку вченого, особистість – це єдність психічних властивостей, що становлять її індивідуальність. Без урахування індивідуальних особливостей неможливо створити оптимальні умови для розвитку особистості людини [5, с. 13].

Особистість формується шляхом активної діяльності, коли будь-які знання, вміння, навички, особистісні якості, взаємини не тільки виявляються в діяльності, але й формуються в ній (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Властивості особистості, які утворюються під час діяльності, входять до структури її подальшої діяльності, зазнають у ній різних змін, диференціюються, інтегруються і стають компонентами більш складного цілого – структури особистості, тобто стійкої і водночас динамічної системи психічних властивостей. Встановлено, що особистість значною мірою характеризується особливостями її психіки і має певну психологічну структуру.

*Структура особистості* – це єдність різних взаємопов’язаних психічних процесів і властивостей. Вона водночас є і динамічною, і стійкою, що дає змогу їй „бути незалежною від безпосередніх впливів оточення, не піддаватися спокусам, проводити певну лінію поведінки, змінювати довкілля відповідно до своїх намірів і планів, створювати обставини власного розвитку” [2]. На думку багатьох учених, структура особистості є системою стійких компонентів, які характеризують найважливіші сторони особистості. Зокрема, С. Рубінштейн, досліджуючи проблему особистості, виділяв у структурі особистості три основні компоненти:

1) спрямованість особистості (виявляється в її потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, цінностях, світогляді, домінувальних мотивах діяльності та поведінки);

2) соціальний досвід (знання, вміння і навички, яких набуває людина в життєдіяльності);

3) індивідуально-типологічні особливості (виявляються в темпераменті, характері і здібностях людини) [3].

Г. Костюк основними складовими структури особистості вважає такі її компоненти:

* спрямованість особистості, тобто її ставлення до навколишнього середовища, основу якого складає мотиваційна сфера (її потреби та інтереси, ціннісні орієнтації, цілі й установки, моральні, естетичні та інші почуття);
* освіченість, яка визначається набутими особистістю знаннями (останні визначають також форму існування свідомості);
* свідомість і самосвідомість, завдяки яким людина стає особистістю, котра усвідомлює навколишнє буття і саму себе, свої ставлення, функції та обов’язки [2];
* розумові якості, тобто внутрішні можливості особистості здійснювати виокремлення цілей і завдань життєдіяльності;
* динамічні особливості поведінки (темперамент), які є спадковими за своїм походженням, але тією чи іншою мірою підпорядковані соціально визначеним рисам особистості;
* характер як індивідуальна своєрідність психічного складу особистості, котрий виявляється в її ставленні до суспільства, інших людей, праці, своїх обов’язків, до самої себе.

М. Сергєєв [11] характеризує особистість фахівця як єдність чотирьох блоків. Перший блок охоплює властивості та характеристики особистості, що виражають її морально-світоглядні й громадянські позиції з огляду на сучасні запити суспільства та особистості. Другий – містить індивідуально-типологічні властивості фахівця: стиль спілкування та його ментальність, емоційність та її динаміку, здатність до імпровізації, розвиненість професійної інтуїції тощо, без яких не можна зрозуміти й реалізувати авторську природу професійної діяльності. Третій – відображає вміння та навички фахівця, достатні для організації цілісно орієнтованого процесу в ситуаціях професійної діяльності. Четвертий блок – це система знань фахівця, яка має бути вичерпною для реалізації сенсу та настанов професійної діяльності, що увійшли до першого блоку.

Зазначена структура особистості в цілому є подібною до схеми К. Платонова [4, с. 69], що ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході до динамічної функціональної структури особистості. Учений також виділяє чотири підструктури: 1) соціально зумовлену підструктуру або спрямованість (переконання, світогляд, ідеали, прагнення, інтереси, тобто – мотиви); 2) підструктуру досвіду – знання, уміння, навички, звички, здобуті й набуті завдяки навчанню (тут помітно впливають вроджені задатки, які виявляються у здібностях і професійних можливостях); 3) підструктуру особливостей психічних процесів – це індивідуальні особливості окремих психічних процесів або ж функціональні особливості особистості (на цю підструктуру також впливають вроджені властивості) і 4) підструктуру біопсихічних властивостей – темперамент, статеві й вікові властивості особистості.

Погоджуючись із думкою К. Платонова, ми дійшли висновку, що основні властивості особистості вчителя можна вкласти в ці чотири підструктури, а характер і здібності як найважливіші якості особистості є накладеними на ці підструктури, а не тими, що існують поряд із ними. При цьому кожну з підструктур формують через відповідний вплив: спрямованість – через виховання, досвід – через навчання, психічні процеси – виправляннями, біопсихічні властивості – тренуваннями.

На нашу думку, А. Ковальов слушно стверджує, що у процесі діяльності особистості певним чином утворюються й пов’язуються між собою такі складні підструктури як темперамент (система природних властивостей), спрямованість (система потреб, інтересів, ідеалів, тобто – мотиваційна сфера), здібності (поєднання інтелектуальних, вольових та емоційних властивостей), характер (синтез взаємин і способів поведінки), а також те, що ці підструктури „є високим рівнем регуляції діяльності та поведінки відповідно до вимог ситуації та предмету праці” [1, с. 44] або, інакше кажучи, забезпечують психічну готовність особистості вчителя до здійснення професійно-педагогічної діяльності.

**Висновки.** У процесі розвитку людина стає свідомою особистістю, тобто системою психічних властивостей, що внутрішньо зумовлює певну стійкість її поведінки, логіку дій у гармонії з наявними в неї поглядами, переконаннями, характерологічними рисами і місцем, яке вона посідає у системі суспільних відносин. Відтак особистість учителя можна розглядати як цілісну систему професійно важливих властивостей і характеристик, які уможливлюють його навчально-виховну діяльність.

***Ольга Морозова***, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры*

*теории и методики музыкального искусства Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии*

***Оксана Лось*** *старший преподаватель кафедры*

*теории и методики музыкального искусства Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии*

**Личность учителя : психолого-педагогический аспект**

*В статье освещены теоретические подходы к раскрытию сущности и содержания понятия „личность учителя”, дается короткая характеристика ее структуры. Личность учителя* *объединяет* *общечеловеческие, общественнозначимые и индивидуальные черты, которые формируются во взаимодействии с социальным окружением. Это взаимодействие проявляется в двух основных формах – общении и общей деятельности.* Установлено, *что формирование современного учителя должно происходить при условии интеграции личностного и профессионального в структуре подготовки специалиста. Доказано, что личность создается изнутри, живой активностью творчества и коммуникации.* *Аргументировано, что важную роль в становлении личности играет формирование Я-концепции, то есть системы представлений о себе, которая образуется в процессе деятельности и общении с другими людьми и проявляется в самооценке, самоуважении и уровне домогательств.*

***Ключевые слова:*** *личность, учитель****,*** *современное образование, профессиональная подготовка будущего учителя, педагогическая деятельность, структура личности.*

***Olha MOROZOVA,***

*candidate of pedagogic sciences, associate professor of the Department of Theory and Methods of Music Arts of Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy*

***Oksana LOS,`***

*senior teacher of the Department of Theory and Methods of Music Arts of Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy*

**Teacher personality : psycological and pedagogical aspect**

*Theoretical approach to the essence and contents of such notion as “teacher`s personality” and its short characteristics are highlighted in this article. The teacher`s personality combines individual, common to all mankind, and socially important traits which are formed in coordination with the social surrounding. This coordination may be shown in two main forms – comunication and common activities. It is pointed out that a modern teacher formation should occur in conditions of integration of personal and professional aspects in a specialist training structure.*

*The process of modern teacher formation should be conducted with the condition of personal and professional aspects in the structure of specialist preparation.*

*It is proved that personality is being formed due to inner activity of person`s art and communication. It is reasonably as well that in the process of personality formation there is a great role dedicated to “ I – conception ”, – the system of imaginations about yourself, which is created during the process of communication and interaction with other people and revealed in self-esteem, self-respect and ambitions.*

***Key words:*** *personality, teacher,**modern education, professional training of a teacher to be, pedagogical activity, personality structure.*

**Література**

1. *Ковалёв А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалёв. – М. : Просвещение, 1998. – 391 с.*
2. *Костюк Г.С. Психологічна теорія особистості / Г.С. Костюк // Психологія і суспільство. – № 1. – 2002. – С. 10-17.*
3. *Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьєв. – М. : Политиздат, 1995. – 304 с.*
4. *Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, –1986. – 254 с.*
5. *Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / [Под ред. А. Косаковского и др]. [пер. с нем]. – М. : Педагогика, 1988. – 224 с.*
6. *Психологический словарь / [Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др]. – М. : Педагогика, 1985. – 448 с.*
7. *Психология : [cловарь]; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.*
8. *Психологічна енциклопедія / [Автор упорядник О.М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.*
9. *Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : [навч. посібник] / В.В. Рибалка. – К., ІЗМН, 1996. – 236 с.*
10. *Філософський енциклопед. словник / [Наук. редактори Л.В. Озадовська, Н.П. Поліщук]. – К. :Абрис , 2002. – 743 с.*
11. *Чобітько М.Г. Індивідуальність студента в особистісно орієнтованому професійному навчанні / М.Г. Чобітько // Педагогіка і психологія . – 2005. – №2 . – С. 34–41.*

**REFERENGES**

1. *Коvаlyov А.G. Psixologiya lichnosti / А.G . Коvаlyov. – М. : Prosveshhenie, 1998. – 391 s.*
2. *Коstyuk G.S. Psykhologichna teoriia оsobystosti / G.S. Коstyuk // Psixologiya i suspilstvo. – № 1. – 2002. – S. 10-17.*
3. *Leontev А.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost / А.N. Leontev. – М. : Politizdat, 1995. – 304 s.*
4. *Platonov К.К. Struktura i razvitie lichnosti / К.К. Platonov. – М. : Nauka, –1986. – 254 s.*
5. *Psixologicheskie osnovy*’ *formirovaniya lichnosti v pedagogicheskom protsesse / [Pod red. А. Kosakovskogo i dr]. [per. s nem]. – М. : Pedagogika, 1988. – 224 s.*
6. *Psixologicheskij slovar*’ */ [Pod red. V.V. Davy’dova, А.V. Zaporozhca, B.F. Lomova i dr]. – М. : Pedagogika, 1985. – 448 s.*
7. *Psixologiya : [slovar*’*]; Pod obshh. red. А.V. Petrovskogo, М.G. Yaroshevskogo. – [2-е izd.]. – М. : Politizdat, 1990. – 494 s.*
8. *Psykhologichna entsiklopediya / [avtor uporyadnik О.М. Stepanov]. – К. : Аkademvydav, 2006. – 424 s.*
9. *Rybalka V.V. Psixologiya rozvitku tvorchoi osobystosti : [navch. posibnik] / VV. Rybalka. – К., ІZMN, 1996. – 236 s.*
10. *Filosofs*’*kij entsikloped. slovnik / [Nauk. redaktory L.V. Оzadovs*’*ka, N.P. Polishchuk]. – К. :Abris , 2002. – 743 s.*
11. *Chobit*’*ko М.G. Indyvidual*’*nist’ studenta v osobystisno оrientovanomu profesiinomu navchanni / М.G. Chobit*’*ko  //* Pedagogika *і psixologiyaя . – 2005. – №2 . – S. 34–41.*
12. *Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема // Наукові записки*. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) /за заг. ред. Проф. Є.І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. №1. С. 38-45.

УДК 37. 013.77/.373.31.036:78.07

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Морозова О.О.**

*У статті шляхом теоретичного аналізу результатів вивчення проблеми дослідження в науковій літературі, узагальнення передового педагогічного досвіду відображено різноманітні підходи стосовно психолого-педагогічних принципів формування ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами музичного мистецтва. Проаналізовано значення і функції ціннісних орієнтацій в освітньому процесі; представлено вимоги до формування ціннісних орієнтацій на уроках музичного мистецтва. Автор розглядає ціннісні орієнтації* *в контексті виховання духовних* *потреб та інтересів молодших школярів. У статті висвітлено значення цінностей національного виховання, яке зумовлює розвиток світогляду і життєдіяльності молодших школярів та особливості адаптації їх до школи і до навколишньої дійсності. Система цінностей українського виховання надає ієрархію абсолютних вічних цінностей – цінностей національних, громадянських, сімейних і особистих. Зазначено, що процеси формування ціннісних орієнтацій молодших школярів зумовлені ціннісною значущістю природи, яка з’являється як джерело формування світогляду й оволодіння дітьми навколишньою дійсністю.*

***Ключові слова:*** *цінності, ціннісні орієнтації, музичне мистецтво, молодші школярі, музичне виховання, навчальна діяльність.*

Формування ціннісних орієнтацій школярів є важливим чинником їхнього духовного розвитку. У зв’язку з цим провідного значення у формуванні духовно-моральних цінностей набуває світогляд особистості, на основі якого формується система ціннісних орієнтацій. Гуманістична мораль, національна свідомість і самовідданість особистості зумовлюють усвідомлення найпріоритетніших цінностей життя, якими є Батьківщина, народ, культура. Фундаментальні духовні цінності людства – гуманізм, свобода, справедливість, національне примирення, збереження природи мають стати домінантою виховного процесу в сучасній школі. Найвищою цінністю в сучасних умовах суспільство визнає освіченість, вихованість і культуру.

Загальнопедагогічні проблеми музичного виховання молодших школярів знайшли відображення в дослідженнях Е. Абдулліна, Ю. Алієва, О. Апраксіної, Л. Горюнової, О. Гумінської, Г. Кечхуашвілі, С Колесникова, Е. Печерської, В. Ражникова, О. Ростовського, О. Рудницької та інших науковців. Дослідники аналізують широкий спектр проблем вивчення музикальності молодших школярів (Л. Самсонідзе, К. Тарасова), виховання основ інтонаційного сприйняття (Т. Дорошенко, С. Колесников, М. Красильникова, В. Остроменський, В. Рева, Л. Самсонідзе), розвитку мотиваційних основ музичної діяльності (3. Морозова, Ю. Соколовський та ін.).

Ученими розроблено критерії ціннісних орієнтацій (О. Рудницька), здійснено аналіз аксіологічної установки (В. Медушевський), виявлено взаємозв’язок ціннісних орієнтацій з різними характеристиками емоцій (В. Петрушин). Ці дослідження можна розглядати як методологічну основу для подальшого вивчення проблем музично-педагогічної аксіології.

Метою цієї статті є висвітлення різноманітних підходів стосовно психолого-педагогічних засад формування ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами музичного мистецтва.

Ціннісні орієнтації у структурі особистості посідають провідне місце. За визначенням Б. Ананьєва, ціннісні орієнтації являють „спрямованість особистості на ті чи інші цінності” і показують рівень людини, її поведінку, потреби, інтереси [2, c. 301]. На думку В. Алексєєвої, ціннісні орієнтації „складають один із головних компонентів структури особистості й об’єднують у собі теоретико-пізнавальний і практично-діяльнісний бік останньої” [1, c. 61].

Істотною особливістю ціннісних орієнтацій особистості є взаємозв’язок ціннісних орієнтацій з мотиваційно-діяльнісною сферою особистості та її життєвими цілями, світоглядними позиціями. Відповідно до цього основа ціннісних орієнтацій розглядається як усвідомлення особистістю цінностей явищ і предметів навколишньої дійсності (А. Кавалеров). Такий підхід має принципове значення для формування ціннісних орієнтацій молодших школярів, становлення та розвиток яких обумовлено світоглядними й мотиваційними структурами свідомості дитини.

З іншого боку, взаємозв’язок між ціннісними орієнтаціями та світоглядом особистості є двобічним. Як зазначає О. Панфілов, „на базі ціннісних орієнтацій зростають переконання, що об’єднуються в систему, спираються на індивідуальний досвід і засвоєні знання і складають у цілому власне світогляд” [8, c. 14].

Американський психолог А. Маслоу пов’язує зміну, розвиток ціннісних орієнтацій зі зміною основних структур свідомості людини: „Поряд зі зміною ціннісних орієнтацій трансформуються й когнітивні здібності людини. Процеси уваги, сприйняття, учіння, запам’ятовування, забування, мислення набувають зовсім іншої спрямованості, продиктованої новими інтересами й цінностями індивідууму” [7, c. 110].

У психолого-педагогічних дослідженнях вивчення ставлення школярів до соціально-культурних цінностей суспільства й формування їхніх ціннісних орієнтацій розглядається в контексті проблем виховання духовних потреб, інтересів учнів. Так, С. Рубінштейн розглядав інтерес як розумову спрямованість особистості, емоційно забарвлену на усвідомлення „значущості тих завдань, у які включається людина”. Усвідомлене ставлення передбачає єдність емоційних, пізнавальних і вольових сторін свідомості. Переживання цінностей, на думку Л. Виготського, завжди викликає вищі відчуття людини. „Природа свідомого життя організована таким чином, що я відповідаю радістю на все, що переживається, як те, що має відому цінність, що тим самим моя воля спонукається до відповідних прагнень” [5, c. 289].

Основним видом діяльності молодших школярів є навчальна діяльність. На думку Л. Божович, навчальна діяльність „слугує предметом громадської оцінки й тому визначає становище школяра серед навколишніх, від чого залежить і його внутрішня позиція, і його самопочуття. Саме в цей час у дитини формується внутрішня позиція, що породжує потребу посісти нове місце в житті й виконувати нову громадсько-значущу діяльність” [4, c. 244].

Внутрішня позиція молодшого школяра об’єктивно визначена його навчальною діяльністю. Саме „вміння вчитися” школяра, його ставлення до навчання й емоційна сторона цього ставлення отримують громадську оцінку, громадське визнання однолітків, учителів, батьків. Цей факт, у свою чергу, має безпосередній вплив на становлення й розвиток системи ціннісних орієнтацій молодших школярів, формування їх вибіркового ставлення до навколишньої дійсності. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів пов’язано з розвитком свідомих переконань, уявлень дітей про цінності у навчанні, спілкуванні, ставленні до природи, дійсності в цілому, до людини.

Особливого значення в цьому зв’язку набуває оцінна діяльність у художньо-естетичній сфері дійсності, а також характер і зміст ціннісних орієнтацій людини у сфері мистецтва. Аналізуючи особливості сприйняття людиною мистецтва, Л. Виготський писав: „…оцінка мистецтва буде кожного разу стояти в прямій залежності від того психологічного розуміння, з яким ми підійдемо до мистецтва” [5, c. 229]. Він уважав, що в художньому переживанні відтворення дійсності є не полегшеним, а навпаки – ускладненим. У цьому полягає особлива значущість емоційно-образної сутності мистецтва для його сприйняття й оцінювання.

Через художнє переживання мистецтва існуючі в суспільстві цінності перетворюються на внутрішні, особистісні. Художнє переживання – це складне, усвідомлюване духовне почуття, що, за висловом М. Кагана, відбувається в ціннісній ситуації [6, с. 163].

З іншого боку, художні оцінки дають можливість охопити дійсність у її цілісності, не вдаючись до складних операцій, що має визначальне значення для дітей молодшого шкільного віку. І якщо для дітей дошкільного віку актуальними є почуття, які виникли на основі первісного емоційного відгуку, що має характер підсвідомої емоційної реакції, то в молодших школярів художньо-естетичне почуття може бути основою оцінки як навколишньої дійсності в цілому, так і мистецтва зокрема. Емоційність сприйняття в дітей цього віку раціонально переробляється, а первинна художньо-естетична реакція доповнюється аналітичною перевіркою свідомості, у результаті чого оцінка набуває усвідомленого, продуманого характеру.

На думку О. Рудницької, формування ціннісних орієнтацій, з одного боку, здійснюється у процесі оцінювання конкретних музичних творів, а з іншого – ціннісні орієнтації зумовлюють вибіркове оцінне ставлення до музики. „Розвиток ціннісних орієнтацій і естетичних оцінок є взаємозалежним з готовністю суб’єкта сприйняття до самооцінки себе та свого місця в соціокультурній ситуації музичного спілкування, схильності до самокоригування під впливом музики” [9, c. 135]. У цілому ж, на думку вченої, ціннісні орієнтації відображають специфіку засвоєння особистістю духовного світу музики, її етику, естетичну ерудицію, знання й досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність мотиваційної сфери, самовизначення в різних ситуаціях сприйняття музики.

Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів ґрунтується на педагогічному керівництві вибіркового ставлення особистості до основних соціальних цінностей, що є головним показником як соціальної позиції дитини, так і її ставлення до дійсності в цілому.

Ставлення особистості до дійсності – найбільш загальне поняття, яке позначає різноманітність характеристик особистості. Стосунки, які включають потреби, інтереси, оцінки, переконання відображають внутрішній світ людини. Вибіркове ставлення молодших школярів до дійсності неможливе без зіставлення своїх дій, учинків, переживань із прикладом, із оцінюванням таких дій і вчинків. Цей внутрішній процес пов’язаний з утворенням оцінних ставлень людини й формується на основі етичних, естетичних та інших критеріїв переживань і вчинків.

У зв’язку з цим зауважимо, що, виділяючи ціннісні орієнтації як важливий елемент ціннісного ставлення людини до дійсності, категорія ціннісних орієнтацій визначається як вибіркова відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються у процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті. Виховання особистості можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій.

Сучасні педагоги і психологи важливого значення надають системі цінностей національного виховання, яка зумовлює розвиток світогляду й життєдіяльності молодших школярів та особливості адаптації дітей до школи, до навколишньої дійсності. Система цінностей українського виховання надає ієрархію абсолютних вічних цінностей, цінностей національних, громадянських, родинних і особистих.

Цінності національного виховання проектуються засобами мистецтва на основні сфері світогляду дітей молодшого шкільного віку, а виховний потенціал художніх образів, які сприймаються, являє собою саме ту ціннісну основу будь-якого мистецтва, яка безпосередньо впливає на свідомість школярів і визначає умови процесу „культурації” особистості.

Музичне виховання молодших школярів у цьому зв’язку спрямовує процеси „культурації” особистості та засвоєння цінностей національного виховання до опанування дітьми музичних образів, що відображують безліч виявів навколишнього світу. Музичні образи є конкретними зразками художньої оцінки природи, фантастичних явищ, людини, її мови, суспільства в цілому. Саме ці музичні художні оцінки об’єктивно зумовлюють процес формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій особистості.

Вічною цінністю життя є природа. Вона являє собою національне багатство країни, забезпечує благополуччя родини і здоров’я кожної людини, тому процеси формування ціннісних орієнтацій особистості зумовлені ціннісною значущістю природи. Вищі цінності природи полягають у цінності життя, біосфери, всесвіту, космосу.

Засвоєння молодшими школярами цінностей природи засобами мистецтва зумовлено своєрідністю цілісно-образного сприйняття світу дитиною. Саме природа багато в чому „пояснює” дитині сприйняття навколишнього середовища в цілому і сприяє формуванню оцінних сторін свідомості.

Слід зазначити, що ціннісне усвідомлення природи суттєво вирізняється при художньому відображенні природи мистецтвом. Цю думку обґрунтував М. Каган у зв’язку з аналізом різнобарв’я форм ціннісного усвідомлення дійсності. Учений указує на якісні відмінності переживань людиною безпосереднього споглядання реального лісу, моря, гір, неба й переживань, спричинених їхнім зображенням у мистецтві або мотивацією поведінки у ставленні до цих явищ природи. Але, як зазначає М. Каган, художня реальність має „часом більш сильний уплив на ціннісні орієнтації особистості, ніж її реальна практика” [6, с. 162].

У системі національного виховання природа постає як джерело формування світогляду та опанування дітьми навколишньої дійсності. У зв’язку з цим М. Фіцула зазначає, що для формування світогляду „важливим є знання філософського смислу, традицій, звичаїв і обрядів народного календаря як джерела глибокого осмислення учнями екологічних, моральних і естетичних проблем. У народному розумінні Людина – органічна частина Матері-Природи, вищий вияв, вінець її розвитку. Звідси випливають ідеї гуманного ставлення до природи, її багатств, збереження її первозданності й цілісності. Неоціненне виховне значення мають народні філософські ідеї про безмежність світу, вічність життя та його постійне оновлення, циклічність природних явищ, Сонце як джерело життя, Земля як годувальниця всього живого” [12, c. 52].

У державній програмі з музичного виховання молодших школярів за допомогою народних пісень і класичних творів формуються ціннісне ставлення школярів до природи, їхні художньо-естетичні ціннісні орієнтації. Музика вчить дітей при спілкуванні з природою спостерігати за нею, узагальнювати думки, співчувати сприйняттю прекрасного.

У молодших школярів сформовано досвід художньо-естетичного сприйняття природи та її відображення музикою. Це поясняється тим, що у практиці музичного виховання дітей дошкільного віку широко використовуються твори програмового характеру, художня образність яких відображає красу природи, а також зразки художніх образів птахів, звірів.

Притаманна молодшим школярам здібність до конкретно-образного мислення та уяви забезпечує основу формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі виховання художніх образів природи. У результаті ціннісно-естетичного сприйняття природи молодші школярі вчаться бачити в ній духовну основу їхнього життя.

Аналізуючи естетичну цінність природи, Т. Баранова визначила процес розвитку цього ставлення у школярів: „Шлях такого становлення, ймовірно, проходить від загальної позитивної орієнтації на естетичну цінність природи через конкретний опис та індивідуально-особистісне переживання її у зв’язку з моральними категоріями” [3, с. 55]. Результатом такого ставлення є конкретно-описовий, індивідуально-особистісний і соціально-особистісний смисл естетичної цінності природи.

Таким чином, сприйняття художніх образів природи, її краси наповнює конкретним художньо-естетичним і моральним смислом виховання світоглядної основи художньо-естетичних ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття музики.

Ціннісні орієнтації молодших школярів, поєднуючи пізнавальні, емоційні та вольові характеристики свідомості, формуються на основі життєвого досвіду, його світоглядної основи й відображають спрямування особистості в майбутнє.

Серед різноманітності життєвих явищ, виражених музикою, найбільш яскраво сприймаються дітьми молодшого шкільного віку різні дії людей і тварин, масові, батальні сцени, а також широке коло фантастичних, надприродних явищ.

У розвитку світогляду молодших школярів та їхніх художньо-естетичних ціннісних орієнтацій ставлення до фантастичного світу обумовлено, з одного боку, особливостями сприйняття дітьми навколишньої дійсності крізь призму перевтілення. На цю здатність вказує низка учених (Л. Виготський, О. Запорожець, М. Каган, А. Куклін, О. Потебня та ін.). У зв’язку з цим М. Каган називає дитину “природженим художником” і обґрунтовує, що художньо-образний спосіб опанування світу особливо яскраво виявляється в дитинстві: „Особливо яскраво це народження художньої образності видно в житті дитини – її насичена метафорами й порівняннями мова, багатство її міміки, жестикуляції та інтонації, легкість перевтілення” [6, c. 282].

З іншого боку, музичне мистецтво засновано системою художніх цінностей, що визначається вигаданою, ілюзорною реальністю. Ця особливість мистецтва суттєво відрізняє його від інших сфер ціннісної свідомості. Як зазначає М. Каган, „художня цінність твору визначається його духовним смислом, що постає в ідеальному шарі ірреальних образів, а потім уже в адекватному їх матеріальному втіленні у зовнішній формі твору”. [6, c. 239]. У житті дітей велику роль відіграє казка, яка завдяки багатству дитячої фактації, безпосередності сприйняття подій і яскравості емоційного відгуку дитини має позитивний вплив на формування ціннісного досвіду дітей і розвиток їхніх ціннісних орієнтацій.

Л. Виготський у межах естетичного виховання висуває психологічне обґрунтування доцільності виховання дітей прикладами фантастичних явищ. У зв’язку з тим, що в мистецтві стираються межі між реальністю й фантастикою, вчений пояснює найважливіший закон емоційної реальності фантазії. „Закон полягає в наступному: незалежно від того, реальна чи нереальна дійсність, що впливає на нас, наша емоція, пов’язана з цим впливом, завжди є реальною” [5, с. 298].

Фантастика і казка не відводять дітей від реального світу, якщо почуття, які вони викликають, звернені до життя. Перевага казки, пояснюється особливістю дитячого віку, коли поведінка і психіка дитини потребує організуючих емоційних форм.

Описуючи особливості дитячої уяви, К. Ушинський виділяє надзвичайну рухливість уяви дітей, уплив його на моральну сторону людини. Виховний потенціал казки полягає не у фантастичності її подій, а у правдивості. „От чому, слухаючи будь-яку казку, в якій відбуваються незвичайні чудеса, дитина зовсім не дивується цим чудесам... дитина в казці бачить правду і бажає лише правди” [11, c. 292].

Казкові образи, супроводжуючи життєвий досвід дітей у дошкільному віці, є першими сходинками узагальненого мислення, що формують гіпертрофовані поняття добра і зла, справедливості й підступності, краси й каліцтва, сили й безсилля.

В. Сухомлинський вбачав у казці „життєдайне джерело”, „живий острівець мислення”, „сферу духовного життя дитини”. Ціннісне ставлення дітей до казки виявляється в тому, що „завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. І не тільки пізнає, але й відгукується на події та явища навколишнього світу, виражає своє ставлення до добра і зла” [10, c. 181].

Музичне мистецтво розширює морально-естетичний потенціал казкових образів, збагачуючи фантастичний світ новими виражальними засобами. Єдність естетичного сприйняття музичних і казкових образів полягає в їхній надзвичайній моральній силі.

Таким чином, сприйняття казки, фантастичних явищ поєднують пізнавальні, емоційні та вольові процеси свідомості молодших школярів. Діти, оцінюючи події, що відбуваються в казці, з точки зору особистісного ставлення до них, переміщують себе на місце фантастичних героїв. Це пов’язується з розвитком їхньої творчої, продуктивної уяви. У зв’язку з цим для молодших школярів виховний потенціал казки логічно розглядати як орієнтир, що спрямовує поведінку дитини до самостійного прийняття рішення, до цілісного, логічно виваженого аналізу й оцінки явищ навколишнього світу. Саме емоційно-узагальнені та організаційно-оцінні характеристики фантастичних образів є необхідними умовами формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття музики.

Процеси соціалізації дітей молодшого шкільного віку пов’язані із сприйняттям дітьми образу Людини. Дитяча свідомість в образі як окремої людини, так і навколишніх людей актуалізує вищі, вічні цінності людства та їх антиподи. Сприйняття образу людини в системі національних цінностей обумовлює розвиток у дітей соціальних емоцій. Моральні почуття пов’язані з моральними цінностями суспільства, тому морально-емоційний потенціал творів мистецтва об’єктивно виховує в людині ціннісні орієнтації конкретного суспільства. Соціально заданими нормами спілкування дітей із учителем, однокласниками є для дитини ті оцінні еталони, що визначають її соціальну позицію та новий статус учня. На думку багатьох дослідників, соціальні норми адекватно не відображаються дітьми дошкільного віку, а в молодших школярів орієнтація в морально-естетичних нормах уже визначена. Для молодших школярів морально-етичні норми стають значущими оцінними еталонами, хоча мають різний характер: від суто зовнішніх, неозначених, до свідомо виділених, раціональних, що відповідають суспільним нормам. Сприйняття оцінних еталонів, закріплених у характеристиках художніх образів, розширює сприйняття художньої сторони музики. Оцінні еталони спрямовують сприйняття музики дітьми на усвідомлення оцінного, раціонального початку, який сприяє інтеріоризації, присвоєнню цих еталонів.

Моральні цінності суспільства, виділені як оцінні еталони й закріплені в узагальнених художніх характеристиках музичних образів, є визначальними чинниками формування ціннісних орієнтацій молодших школярів, а художній потенціал музичного мистецтва в цьому випадку формує соціальну значущість музичної культури в цілому.

Педагогічно організований процес музичного виховання школярів спрямований на розвиток моральних почуттів школярів, розуміння ними людини, її настроїв, внутрішнього світу. В. Сухомлинський, підкреслюючи, що молодші школярі легко сприймають переживання інших людей, вчаться співчувати їм, писав: “Є така людська якість – витонченість, емоційність натури. Вона виявляється в тому, що навколишній світ загострює здатність до співчуття. Людина з витонченою, емоційною натурою не може забути горя, страждання, біди іншої людини; совість вимагає від неї прийти на допомогу. Цю якість виховує музика та пісня” [10, c. 194].

Формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі музичного виховання передбачає розвиток здібностей усвідомлено сприймати музику, виявляючи естетичний смак, загальну культуру. Об’єктивними умовами розвитку естетичних оцінок, ціннісних орієнтацій дітей у процесі спілкування з музикою є формування їхнього світогляду, сприйняття цілісності навколишньої дійсності, загальної картини світу. У результаті сприйняття дітьми молодшого шкільного віку загальної картини світу, відображеної в музиці, розширюється їхній художньо-естетичний досвід, набуває емоційного забарвлення різноманітність життєвих явищ, а уявлення про художнє в мистецтві наповнюється конкретним змістом музичних образів, що звучить у часі.

Таким чином, формування ціннісних орієнтацій молодших школярів в процесі сприйняття образу людини, її соціально-моральних характеристик, що відображуються в музиці, пов’язано, з одного боку, з процесом активізації внутрішнього духовного світу дітей, а з іншого – залежить від тих оцінних еталонів, які сформовані цим суспільством і визначають його. Отже, основне завдання музичного виховання з формування ціннісних орієнтацій молодших школярів полягає, на наш погляд, у тому, щоб через конкретне, емоційне сприйняття музичних образів розвинути у дітей здатність до сприйняття системи цінностей українського виховання, виражених музикою, і виховати стійку систему ціннісних орієнтацій.

**Література**

1. Алексеева В. Г. Место ценностных ориентаций в построении типологии личности / В. Г. Алексеева // Социологические исследования. – 1980. – № 1. – С. 39-43.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1989. –338 с.
3. Баранова Т. Б. Духовность личности в системе современных общественных отношений / Т. Б. Баранова. – К. : Просвита, 1998. – 141 с.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович [под. ред. Д. И. Фельдштейна]. – Воронеж : НПО «Модек», 1998. – 352 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 441 с.
6. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1999. – 204 с.
7. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
8. Панфилов О. М. Система ценностей и структура личности / О. М. Панфилов. – Л., 1999. – 86 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посібник] / О. П. Рудницька. – К. : ІПППО, 2002. – 270 с.
10. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5 т. – К. : Рад. шк., 1976 – 553 с.
11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – 527 с.
12. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник / М. М. Фіцула. – Тернопіль : «Навч. книга – Богдан», 1997.– 192 с.

АННОТАЦИЯ

**Формирование ценностных ориентаций младших школьников средствами музыкального искусства как психолого-педагогическая проблема**

*В статье путем теоретического анализа результатов изучения проблемы исследования в научной литературе, обобщения передового педагогического опыта отражены разнообразные подходы относительно психолого-педагогических принципов формирования ценностных ориентаций младших школьников средствами музыкального искусства. Проанализировано значение и функции ценностных ориентаций в образовательном процессе; представлены требования к формированию ценностных ориентаций на уроках музыкального искусства. Автор рассматривает ценностные ориентации* *в контексте воспитания духовных* *потребностей и интересов младших школьников. В статье высветлено значение ценностей национального воспитания, которое предопределяет развитие мировоззрения и жизнедеятельности младших школьников и особенности адаптации их к школе и к окружающей действительности. Система ценностей украинского воспитания предоставляет иерархию абсолютных вечных ценностей – ценностей национальных, гражданских, семейных и личных. Отмечено, что процессы формирования ценностных ориентаций младших школьников предопределены ценностной значимостью природы, которая появляется как источник формирования мировоззрения и овладения детьми окружающей действительностью.*

***Ключевые слова:*** *ценности, ценностные ориентации, музыкальное искусство, младшие школьники, музыкальное воспитание, учебная деятельность.*

SUMMARY

**The formation of junior pupils` valuable orientations by musical art means as psychologically-pedagogical problem**

*In this article, with the help of theoretical analysis of study the research problem results at scientific literature, generalization of the best pedagogical practices, various approaches concerning psychologically-pedagogical principles of junior pupils` valuable orientations by musical art means formation are represented. The meanings and functions of valuable orientations in the studying process were analyzed; demands of valuable orientations formation at music art lessons are represented.*

*The article author reviews valuable orientations in the context of junior pupils` spiritual needs and interest’s education. Underlining the valuable orientations as an important element of valuable attitude to reality, category of valuable orientations is determined as a selective relatively stable system of personality’s interests and needs focus, oriented on certain aspect of social values.*

*The meaning of national education values, which provides junior pupils` development of outlook and livelihoods and peculiarities of their adaptation to school and surrounding reality, is presented in this article.*

*The system of Ukrainian education values gives hierarchy of absolute eternal values – national, social, family and personal values. It is mentioned that processes of junior pupils` valuable orientations conditioned by the significant value of nature, which is set as the source of children` outlook formation and their perception of surrounding reality. In the result of valuable-esthetic perception of nature pupils learn how to reveal spiritual ground of their life in it. Author shows the necessity of pupil’s education by the means of fiction a tale, which cause senses, aimed at real life. Advantage of these genres is based on children age, when their behavior and psychics need organized emotional forms.*

***Key words:*** *values, valuable orientations, musical art, junior pupils, musical education, educational activity.*

*19.  Деякі особливості виконавської майстерності у контексті музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва* **/**/Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький ФОП Стрихар Н.М., 2019. Вип. 9 80 с. С. 52-57.

УДК 378.091.12.011.3 - 051:78.09

**О.О. Морозова*,*** *кандидат педагогічних наук,*

*доцент, доцент кафедри теорії та методики*

*музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

*(м. Хмельницький)*

**Г.І. Сікора**, *старший викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької*

*гуманітарно-педагогічної академії*

*(м. Хмельницький)*

**Morozova O.*,*** *candidate of Sciences,*

*Docent, associate professor of the musical art theory and methodology chair of Khmelnytskyi humanitarian and pedagogical academy (Khmelnytskyi city)*

**Sikora G**, *senior lecturer of of the musical art theory and methodology chair of Khmelnytskyi humanitarian and pedagogical academy (Khmelnytskyi city)*

**Деякі особливості виконавської майстерності у контексті музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва**

**Some peculiarities of performing skill in the context of musical and pedagogical preparation of future musical art teachers**

*У статті окреслено теоретичні підходи до розгляду проблеми виконавської майстерності та визначено роль цього процесу в особистісному розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва; висвітлено основні компоненти структури виконавської підготовки музикантів.*

*Розглянуто складники виконавської діяльності: композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухацька “співтворчість”; конкретизовано сутність поняття «виконавська інтерпретація».*

***Ключові слова:*** *музичне**виконавство,**виконавська майстерність, музично-творча діяльність, інтерпретація.*

*The theoretical approaches to the problem of performing skill are outlined in this article as well as the role of this process in personal development of future music art teachers; the main components of the musicians` performing preparation structure are also highlighted in the article. The following components of performing activity are reviewed: composer`s creativity, interpreter`s creativity as listening «co-creation»; the essence of concept «performing interpretation» is specified.*

***Key words****: musical performance, performing skill, musical and creative activity, interpretation.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Музично-творча діяльність людини є складною системою знань, пов’язаних із пізнанням різних музично-теоретичних явищ, внутрішніх закономірностей музики, її функціонування. Теорія музичного виконавства посідає особливе місце серед низки проблем, розв’язання яких потребує різних наукових підходів і спільних зусиль фахівців у сфері естетики, психології, педагогіки, музикознавства.

Виконавській майстерності належить особливе місце у становленні й розвитку музичної культури.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Дослідженню проблеми виконавської майстерності музиканта приділялася значна увага ще з часів Античності та Середньовіччя, її аналізували теоретики та практики доби класицизму та романтизму. Серед відомих науковців слід назвати В. Антонюк, В. Белікову, А. Болгарського, Б. Бриліна, М. Давидова, А. Іваніцького, Л. Касьяненко, Н. Кашкадамову, П. Круль, В. Москаленко, В. Рожок, В. Сумарокову та ін. Проблему формування виконавської майстерності музиканта також розглядали О. Бодіна, Є. Гуренко, О. Капустін, Н. Корихалова, В. Крицький та ін.

*Метою статті* є аналіз основних аспектів поняття виконавської майстерності та висвітлення основних підходів до розв’язання проблеми її формування у майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Виклад основного матеріалу.* Виконавська діяльність у музичному мистецтві постає як динамічна система, складниками якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухацька “співтворчість”. Існують різноманітні визначення сутності виконавського мистецтва та його окремих характеристик. Так, на думку М. Кагана, виконавство є “… повноцінним видом художньої творчості, поряд із діяльністю композитора, драматурга, але воно має виразні відмінності, що зумовлено сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва” [6].

Особливою ознакою виконавства, на думку Є. Гуренка, є наявність художньої інтерпретації. Музичне виконавство тлумачиться як “вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності” [2]. Науковець обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації і спростовує її ототожнення із процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта. Н. Корихалова характеризує дві антитези процесуального розвитку музичного виконавства: об’єктивізм і суб’єктивізм та зазначає, що всі проблеми музичного виконавства пов’язані з інтерпретацією музики [7]. Науковець Ю. Капустін розглядає особливості сучасного концертного життя, соціальні функції музичного виконавства, форми спілкування між виконавцем і слухачем.

За Л. Виготським виконавську діяльність зумовлено переживанням чогось значного для індивіда, вона сприяє появі якісних змін психічних властивостей особистості та “якісним новоутворенням”. Як зазначав О. Леонтьєв, “…діяльності без мотиву не буває: невмотивована діяльність – це діяльність, яку не позбавлено мотиву, а яка має суб’єктивно й об’єктивно “прихований” мотив. Усвідомлення суб’єктом певної межі діяльності призводить до мети, визначає завдання, яке розв’язується дією“ [8].

Виконавська майстерність – складний різноплановий процес, основу якого складає поняття “майстерність”, що становить ядро, систематизувальну засаду виконавської діяльності та є вихідною передумовою джерела формування виконавця. Майстерність уподібнюється із вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність індивідуума щодо предмета діяльності, котра характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю вміння майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань. Знання, вміння та навички у процесі становлення професійної майстерності доповнюються волею та наполегливістю, на яких проростає працелюбність як найвище виявлення людського в людині. На цьому ґрунті міцніє й розвивається майстерність, в якій природно зливаються праця – як необхідність, і праця – як гра фізичних та інтелектуальних сил особистості. Майстерність набувається виконавцем у процесі діяльності, виступає як здатність до суб’єктивного усвідомлення образу об’єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення встановлених стереотипів. Завдяки цьому феномен майстерності виявляється не в імітуванні способів діяльності, а у творчому й оригінальному їх розвитку та створенні якісно нових.

Майстерність виконавця традиційно вдосконалюється в процесі музично-професійної підготовки, завдання якої полягає у виявленні творчих прагнень вихованця. Для того, щоб опанувати професію музиканта, необхідний синтез техніки і високої духовної культури. Так, Б. Кременштейн акцентує увагу на художній і технічній сторонах виконавської майстерності, на їх взаємодії. Наприклад, робота над технікою завжди ведеться заради музики, тому навчання слід вести так, “щоб у свідомості учня були нероздільні зміст – настрій музики (виражене в тих чи інших деталях тексту) і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити” [8]. Першочерговим завданням, необхідним для впевненого опанування механізму гри, на думку К. Гумеля, К. Черні, З. Тальберга, є розвиток в учня фізичних якостей. Визначений педагогами-музикантами підхід до формування виконавської майстерності окреслюється односторонньою технологічною настановою: посилено тренуватись.

Існує значно ширше поняття виконавської підготовки. Так, В. Сафонов вважає, що висока професійна майстерність формується лише в поєднанні з художньою інтерпретацією, а слуховий метод навчання є найбільш природнім інструментом впливу на звукообразний процес індивідуального визначення системи виконавських засобів виразності. Й. Гофман зазначає, що учень повинен виробити здатність до уявлення звучання. Якщо уявна звукова картина буде виразною, пальці повинні і будуть їй підкорятися, “техніка – скриня з інструментами, з якої умілий майстер бере в певний час і з певною метою те, що йому потрібно” [1]. К. Мартінсен пропонує таку методику викладання, за якої розвиток техніки здійснюється послідовно: від слухового образу, через моторику, до звучання.

Б. Асаф’єв, Г. Нейгауз, Л. Оборін, А. Рубінштейн вбачають завдання виконавської підготовки в розвитку художності як основи виконавської майстерності. Техніка в цьому випадку розцінюється як засіб виконання музичного твору. Такої ж думки дотримується Г. Нейгауз: “Піаніст у звуках розкриває поетичний зміст музики. А для того, щоб зміст був виявленим, необхідна техніка” [1].

Виконавська майстерність музиканта – це характеристика високого рівня виконавської діяльності, що передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого й артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні. Виконавська майстерність, як результат справжньої творчості, передбачає вміння створити цікаву, неповторну, суто індивідуальну інтерпретацію музичного твору.

У музикознавстві термін “інтерпретація” визначається як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, як активний творчий процес, в якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора (С. Фейнберг); виконавська або авторська концепція стосовно таких виражальних засобів як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування (С. Мальцев); процес, що є похідним від двох чинників (виконавець як суб’єкт й об’єктивні умови: музичні інструменти, зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми суспільного музикування) і визначає кінцевий результат – створення виконавського тлумачення, яке втілюється в низці конкретних одноразових виконань. Інтерпретація у вузькому розумінні пов’язана з виконанням твору, а в широкому – зі сприйняттям будь-якого твору мистецтва (Н. Корихалова); художнє тлумачення виконавцем авторської інформації, яке зумовлює діалектичну єдність об’єктивного і суб’єктивного, виражене у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується (В. Бєлікова). Л. Мазель зазначає, що сила інтерпретації вимірюється, перш за все, плідністю поєднання художнього і технічного, її цінністю і змістовністю. Творче осягнення музики виключає механічне застосування стандартних прийомів і правил. Безумовно, виконавська інтерпретація спирається на відповідні знання й аналітичні навички, але передбачає розвинену інтуїцію, художнє чуття. В. Крицький зауважив, що формування інтерпретації відбувається в свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння предмета інтерпретації, а вже потім реалізується, чи може бути реалізованим у виконанні або якійсь іншій формі. Тобто, здійснення інтерпретації – розуміння змістовної сутності музичного твору та втілення розуміння у виконанні.

Інтерпретація музики – це індивідуально-образне тлумачення виконавцем об’єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування.

Виконавський досвід є сукупністю знань і навичок, які безпосередньо впливають на продуктивність процесу професійної діяльності. Знання є особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання процесу відображення дійсності виконавця шляхом глибокого усвідомлення авторської концепції. Навички – це дії, складові частини яких у процесі формування виконавської інтерпретації стають автоматичними на основі застосування знань про відповідний спосіб дій, шляхом цілеспрямованих вправлянь. На відміну від навичок, уміння характеризуються як готовність до свідомих і точних виконавських дій.

Особливістю виконавської майстерності є художньо-інтерпретаційні уміння виконавця, що відображають рівень його образного сприймання, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих здібностей. У сучасних умовах творчість композитора і виконавське мистецтво – два самостійних види художньої діяльності. Завдання композитора – створити художню цінність, а виконавця – відтворити результати його творчості. Музична мова композитора виражається матеріальними засобами: нотами, паузами, динамічними й іншими знаками. Користуючись ними, композитор “передає” у творі весь світ свого уявлення, своїх переживань. Обов’язок виконавця – в тому, щоб віднайти в цих матеріальних даних духовну сутність твору і передати її слухачам. Поняття “образ” і “знак” складають різне значення в музичному мистецтві. Образ – це суб’єктивне відчуття об’єктивного світу, а знак – матеріальний символ, здатний передавати певну інформацію. Якщо образ містить інформацію, здобуту автором із об’єктивного світу і переосмислену ним, то нотний текст є носієм образу, засобом зберігання і передачі результатів авторського відображення дійсності, але не самим відображенням.

Зафіксований в нотному записі музичний твір, наділений тільки відносною визначеністю, потребує творчого тлумачення виконавцем. Причому, ці тлумачення можуть суттєво відрізнятись один від одного. Автор не може передбачити всіх можливих варіантів втілення свого твору. Навіть у випадку, коли композитор надзвичайно детально вказує виконавцю найдрібніші моменти, відтінки інтерпретації, перед останнім все одно відкритий простір для власного емоційного ставлення. Продукт творчості виконавця виступає в ролі художньої інтерпретації виконуваного твору. Коло образів, явищ, думок і почуттів, втілених у музиці, складає зміст музичного твору. Засобом втілення музичного змісту є музична форма, що розуміється нами як композиційний план, як певні закономірності структури музичного твору, а, особливо – як цілий комплекс музичних засобів виразності та певної послідовності викладу музичного матеріалу.

Ритм визначається як пульс “зародження” інтерпретації музики і характеризується як уміння виконавця розпоряджатися звуком в часі. Своєрідним засобом вираження емоційно-образного відчуття музики виконавця є динамічні відтінки і акцентується, що завдяки динаміці звучання єдиний ритмічно-інтонаційний матеріал має різний характер виразності.

Динамічні відтінки – надзвичайно важливий компонент художнього образу, і правильно віднайдена виконавцем міра гучності та її співвідношення сприяє переконливості, рельєфності, правдивості створеного музичного образу.

Фразування синтезує виражальні засоби – динаміку, агогіку, тембр, штрихи тощо; включає засоби звуковидобування – туше, міх (баян, акордеон). Викривлення природності фразування завдає шкоди змісту твору, спотворює його. Фразування є завжди індивідуальним, оскільки здійснення всіх цих засобів складає індивідуальну манеру виконавця. Досягнення виразності виконання, відтворення художнього змісту музичного твору неможливе без опанування специфіки звуковидобування на інструменті. Узагальнюючи свій досвід, Г. Нейгауз коротко сформулював принцип роботи над звуком: “Найперше – “художній образ” (тобто зміст, розуміння, вираження, те, “про що йде мова”); друге – звук в часі – опредметнення, матеріалізація “образу” і, врешті, третє – техніка в цілому як сукупність засобів, потрібних для вирішення художнього завдання, гра на роялі “як така”, тобто володіння своїм м’язово-руховим апаратом і механізмом інструмента” [3].

Концертний виступ є однією з основних закономірностей музично-виконавської діяльності і передбачає мобілізацію зусиль виконавця, використання музично-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, що складають виконавську майстерність. Концертний виступ акумулює в собі виконавську надійність – якість музиканта-виконавця безпомилково, стійко та необхідно-точно виконувати музичний твір. Емоційний відгук на музику в умовах естради, що є одним із специфічних виявів загальної емоційності людини, посідає в структурі емоційних виявів високе положення. Зазначимо, що хоча процесу творчості загалом властивий емоційний гарт, за своєю силою він неоднаковий. Для мистецтва характерна велика гострота і сила, більш широкий діапазон, розмаїтість переходів емоційних барв. Для митця важливо не тільки відчути художній образ, а надзвичайно суттєво відобразити різні почуття так, щоб слухач, глядач були сповнені, пронизані тими ж переживаннями. “Подвійне” життя виконавця на сцені є не що інше, як робота його уяви, реалізація потреб і здатність до живого перевтілення. Необхідно зауважити, що виконавець з моменту появи на публіці живе, як правило, повторними (афектними) почуттями, очищеними від стороннього, від усього того, що заважало би слухачеві художньо сприймати і насолоджуватись. У творчій уяві виконавця відбувається корисний розлад між тим, що є, і тим, що обов’язково має бути. У процесі цього розладу і здійснюється творча переробка первинного переживання і повторне художнє переживання.

М. Бенюмов, Л. Бочкарьов, О. Йоркіна, Г. Коган, В. Козлов, Ю. Цагареллі зазначали, що артистизм, експресія виконавця, його поведінка на сцені, емоційна реакція, спричинені присутністю певної кількості слухачів, помітно збагачують процес відтворення виконавської інтерпретації й позитивно впливають на публіку, що сприяє досягненню високого рівня адекватності сприймання й розуміння художнього змісту твору слухачами. З урахуванням існуючих позицій стосовно художньо-педагогічної проблеми виконавської майстерності, а також сутності виконавської підготовки як творчого процесу, основними компонентами структури виконавської майстерності є: *емоційний*, що відображає суб’єктивне сприйняття і безпосередню реакцію виконавця на музичний твір; *нормативний*, що передбачає наявність необхідних мистецтвознавчих знань, здатність до розкриття авторської концепції музичного твору, відтворення його жанрово-стильових і формоутворювальних ознак; *ціннісний*, що характеризує вміння виконавця узгодити музичну інтерпретацію твору з особистісними художньо-ціннісними орієнтаціями й уподобаннями, виявити власне естетично-оцінне ставлення до змісту музичних творів у процесі виконання; *технічний*, що виражає міру володіння виконавцем інструментальною технікою (звуковидобування, біглість тощо); *публічно-регулятивний*, що відображає здатність виконавця до регуляції та коригування власного психічного стану в умовах сценічної діяльності, здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді.

*Висновки.* Таким чином, виконавська майстерність втілює музичний твір, наповнює його культурно-духовним й індивідуально-особистісним змістом. Відсутність емоційного виконання призводить до втрати ціннісного значення авторської програми, до беззмістовності художніх образів, власне, до руйнування яскравості й самобутності художньої інтерпретації. Результати аналізу сучасних наукових позицій показали, що формування виконавської майстерності є однією з актуальних проблем мистецької педагогіки. Зокрема, врахування емоційно-естетичних чинників осягнення музичного мистецтва й опора на них в навчально-виховному процесі є необхідною умовою впливу на формування особистості виконавця, суттєвою формою збагачення художньо-інтерпретаційних умінь музиканта.

**Список використаних джерел**

1. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. Москва: Госкомиздат, 1970. 156 с.
2. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации. Философский анализ. Новосибирск: Наука, 1985. 97 с.
3. Згурська Н.М. Рівні сформованості музично-виконавської культури студентів вищих педагогічних закладів. Теорія і методики мистецької освіти: збірник наукових праць. Редколегія О.П. Щолокова та інші. Київ: НПУ, Вип. 1. 181 с.
4. Карпенко Т.П. Розкриття питання підготовки вчителя музики до виконавської діяльності у науково-методичній літературі. Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. Кам’янець-Подільський, 2007. Вип. 13. С. 241-250.
5. Кашкадамова Н. Історія фортепіанного мистецтва. ХІХ сторіччя: Підручник. Тернопіль: АСТОН, 2006. 608 с.
6. Коган Г.М. Работа пианиста. Москва . Музыка , 1979.
7. Корихалова Н.А. Интерпретация музыки. Ленинград: Музыка, 1979. 164 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1995. 304 с.
9. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: [навч. посібник]. Київ: Освіта України, 2008. 272 с.

**References**

1. Gofman, J. (1970). Piano Play. Answers to questions about piano play. Moscow: State Publishment Comity.
2. Gurenko, E. G. (1985). Problems of artistic interpretation. *Philosophical analysys. Novosybirsk: Science.*
3. Zgurska, N. M. (2002). Levels of musical-performing culture formation of students in higher pedagogical education institutions. Shcholokova O. P. Theory and methodology of artistic education: *collection of scientific works.*(issue 1). Kyiv: NPU.
4. Karpenko, T. P. (2007) Disclosure of music teacher`s preparation for performing activity in scientific and methodological literature issue. Collection of scientific works of Kamyanets-Podilskyi State University. Pedagogical series.(issue 13 p. 241-250). Kamyanets-Podilskyi.
5. Kashkadamova, N. (2006) History of XIX century piano art. Textbook. Ternopil: ASTON.
6. Kogan, G. M*.* (1979). *Pianist`s play.* Moscow: Music.
7. Korykhalova, N. A. (1979) Music interpretation. Leningrad: Music.
8. Leontiev, A. N (1995) Activity. Consciousness. Personality. Moscow: political publishing house
9. Padalka, G. M. (2008) Pedagogy of art: theory and methodology of artistic disciplines teaching. [Tutorial]. Kyiv: Ukraine education.

*20.  Виконавська інтерпретація в аспекті психології особистості* // Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ФОП Стріхар А.М., 2019. Вип.10. С.   27- 31.

**УДК 781.68.071.2: 159.923**

**UDC 781.68.071.2: 159.923**

**О.О. Морозова,**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент, доцент кафедри теорії та методики*

*музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

*(м. Хмельницький)*

**Г.І. Сікора**,

*старший викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької*

*гуманітарно-педагогічної академії*

*(м. Хмельницький)*

**O. Morozova*,***

*candidate of Sciences,*

*Docent, associate professor of the musical art theory and methodology chair of Khmelnytskyi humanitarian and pedagogical academy (Khmelnytskyi city)*

**G. Sikora**,

*senior lecturer of of the musical art theory and methodology chair of Khmelnytskyi humanitarian and pedagogical academy (Khmelnytskyi city)*

**Виконавська інтерпретація в аспекті психології особистості**

**Performing interpretation in the aspect of a personality's psychology**

***Анотація***: *Сучасний стан розвитку мистецької освіти характеризується складним розумінням й усвідомленням сутності педагогічної діяльності, яка вимагає від учителя нових професійних компетенцій, що, у свою чергу, потребує змін у змісті та методах професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.*

*У статті проаналізовано зв’язок темпераменту особистості музиканта-виконавця з його власним виконавським стилем. Висвітлено структуру музичної інтерпретації. Розглянуто діяльність музиканта: виконавська інтерпретація; особистість, що інтерпретує; артистична енергія; акцентуації як риси характеру, котрі екстраполюються на семантику окремого артефакту та виконавського процесу в цілому. Розкрито системний взаємозв’язок між типом темпераменту і психологічною структурою особистості, яка інтерпретує музичний твір.*

*Міжособистісне спілкування в аспекті психології творчості дозволяє: зрозуміти виконавство як спосіб діалогічного спілкування зі світом культури; трактувати інтерпретаційну діяльність в цілому: як діалог традицій, історично обумовлений діалектикою психології особистості та об’єктивними тенденціями розвитку музичної культури.*

*Проаналізовано поняття „інтерпретація”, „особистість”, „Я-концепція”, типові риси психології виконавця та артистичного прояву.*

*Автори статті вважають, що всі творчі особистості-виконавці мали той чи інший тип характеру, який не лише пояснює особливості його психотипу, але й увиразнює виконавську інтерпретацію музиканта і впливає на неї.*

***Ключові слова****: виконавська інтерпретація, особистість музиканта, темперамент, психологія творчості.*

***Annotation****: Modern state of art education development is characterized by complicated understanding and perception of a pedagogical activity point which demands new professional abilities from a teacher and in its turn requires changes in content and methods of professional preparation of future musical art teachers.*

*The connection of musician`s personality temperament with his own artistic style is demonstrated in this article. The structure of music interpretation is highlighted. The musician`s activity is considered: performance interpretation; personality which interprets; artistic energy; accentuations as character traits which extrapolate to the semantic of an individual artifact and performance process in general. The systemic relationships between temperament type and personality`s psychological structure which interprets the piece of music is disclosed.*

*Interpersonal communication in the aspect of art psychology allows: to understand performance as a way of dialogic communication with the world of culture; to interpret interpretive activity in general – as a dialogue of traditions, historically conditioned by dialectics of personality psychology and objective tendencies of music culture development.*

*The concepts «interpretation», «personality», «I am a conception» as well as typical traits of performer`s psychology and artistic manifestation are analyzed.*

*The article authors consider that all the artistic personalities-performers had a certain type of character which not only explains the peculiarities of their psychotype but also expresses performance interpretation of the musician and influences on it.*

***Key words:*** *performance interpretation, musician`s personality, temperament, psychology of creativity.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді.*

З давніх часів людство співає, грає, створює та слухає музику, чим виявляє чуттєво-інтелектуальне пізнання світу як духовної сутності.

Діяльність виконавця скерована не *лише* на музичний твір, а й на власну самоздійсненність, тобто на самого себе (Ю. Вахраньов, В. Сирятський). Ось чому виконанню притаманні і експресія, і емоційність, і роздуми, і воля. Музичне мистецтво визначає й спрямовує процес становлення індивідуальної особистості, вчить стверджувати самобутність власного внутрішнього світу.

Л. Закс писав: „Виражати себе, бути й залишатися за будь-яких обставин самим собою, не залежати у своїх рішеннях і здійсненнях ні від кого, слухаючи лише власний внутрішній поклик, – ця риса художньої психології у самосвідомості мистецтва набула форми принципу свободи творчості” [2, с.4].

Взаємодія суб’єктів у процесі музично-виконавської діяльності є об’єктивно існуючим механізмом психологічного самовиявлення творчої особистості. Відповідно, характеристика виконавця як суб’єкта творчості віддзеркалює особливості його виконання в психологічному сенсі. Закладені природою риси характеру музиканта багато в чому скеровують якість і спрямованість виконавської інтерпретації.

У цьому полягає актуальність психологічного підходу до вивчення виконавства як особливої творчої діяльності людини.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Дослідженням із цієї проблеми стали праці з психології ХХ ст. (зокрема, К. Леонгарда, Е. Фромма, К. Юнга та ін.); з музичної естетики, теорії та психології культури (М. Бахтіна, Л. Виготського, Н. Корихалової, Є. Назайкінського, Н. Очеретовської, С. Рапопорта, А. Сохора та ін.). Вивченню специфіки виконавства присвячено дослідження Б. Асаф’єва, Ю. Капустіна, Ю. Кочнєва, В. Медушевського, С. Мальцева, В. Москаленка. Величезне значення для розуміння ролі психології особистості у формуванні виконавської інтерпретації музиканта мають розробки виконавського музикознавства (зокрема, О. Катрич, К. Лопушанського, Г. Когана, Д. Рабіновича, С. Савшинського, В. Сирятського, С. Фейнберга).

*Мета статті:* проаналізувати вплив психології особистості музиканта на виконавську інтерпретацію музичного твору.

*Виклад основного матеріалу.* Виконавство – невід’ємний компонент музичного мистецтва, який складається зі створення музики, виконання та сприймання її. Музично-виконавська діяльність завжди пов’язана з набуттям виконавської майстерності, тобто здатності грамотно, творчо й виразно виконувати музичні твори та надавати їм власної інтерпретації.

Інтерпретація – нова якість виконавського мистецтва. В ній важлива роль психологічної установки на дотримання деталей авторського тексту та власного ставлення до них. При інтерпретації музичного твору необхідна інша сила творчого уявлення, ніж лише при відтворенні його, так як необхідно не лише зрозуміти музичний твір, але й представити його на новому рівні.Так виникають два види інтерпретації: об‘єктивної**,** коли воля автора є домінуючою, та суб‘єктивної**,** якщо для виконавця пріоритетним стають його власні думки та почуття. Проблема об‘єктивної та суб‘єктивної інтерпретації виникла із-за протилежних психологічних установок, в чому неодмінна роль по-перше, інтелектуально-емоційного складу виконавця, по-друге клімату, специфіки та рівня розвитку культури.

Музично-історичні джерела щодо життя й творчості видатних музикантів-піаністів підтверджують вплив особистісних психологічних рис, креативності на виконавську діяльність. Усі творці мали той чи інший тип акцентуації (за типологією К. Леонгарда), який не лише пояснює особливості його психотипу, але й спрямовує та увиразнює виконавську інтерпретацію (через взаємодію рис темпераменту та характеру).

Акцентуація – особливість характеру (в деяких джерелах – особистості); посилення, загострення певних рис характеру.

Цей процес впливає на трактування авторського тексту й трансформує його зміст опосередковано, але закономірно й на об’єктивному підґрунті. Ідеальним є, коли „образ автора” співпадає з виконавським *Я.* В інших випадках виконавське мислення виокремлює трансформацію авторського *Я,* слухач відчуває певні зміни в традиції виконання.

Закон структурної тотожності (конгруентності) між рисами особистості й типом інтерпретації визначає характер взаємодії та доповнює усталену в інтерпретології типологію виконавців (у розвиток вже існуючих ідей Е. Кречмера, К. Мартинсена, Д. Рабіновича).

Особистість виконавця є творцем нової художньої реальності; власне виконавська енергія здатна піднести інтерпретацію музиканта до справжнього одкровення.

Філософська концепція людини розрізняє певні погляди щодо таких понять як „індивід”, „суб’єкт”, „індивідуальність” та ін. До інтерпретаційної діяльності виконавця має відношення поняття „особистість” у зв’язку зі скерованістю на творчість. Дійсно, найвищий рівень соціальної самореалізації людини, починаючи з доби середньовіччя, іменується поняттям „особистість”. Їй притаманні якості, які увиразнюють сенс творчості в образний спосіб: темперамент, здібності, генотип, від яких залежать характер і професійна спрямованість діяльності людини.

У філософському розумінні *особистість* – це аспект внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю та відкритістю; реалізується в самопізнанні та самотворенні людини [8, с. 312]; внутрішнє визначення одиничної істоти в її самостійності, як такої, що володіє розумом, волею і має своєрідний характер, при єдності самосвідомості [9].

У науковій літературі особистість розглядається як системна соціальна якість, якої набуває індивід у предметній діяльності та спілкуванні, що характеризує рівень і якість вияву в нього суспільних відносин. Народившись як індивід, дитина завдяки спілкуванню з дорослими поступово набуває соціального досвіду і приєднується до системи суспільних відносин, які впливають на її потреби, інтереси, схильності, ідеали, переконання, світогляд (саме вони є основними складовими мотиваційної сфери), тобто розвивають її як особистість. Особистість формується тільки з виникненням свідомості і самосвідомості.

Сформована особистість має добре розвинену самосвідомість. Важливу роль у становленні особистості відіграє формування Я-концепції, тобто системи уявлень про себе, яка утворюється в процесі діяльності та спілкування з іншими людьми і виявляється в самооцінці, самоповазі, рівні вимог тощо. Образ Я – це бачення індивідом себе в минулому, теперішньому і майбутньому [6, с. 236].

Інша основа виконавської інтерпретації – це „творчість”. Спираючись на концепцію „Іншого” М. Бахтіна, яка допомагає усвідомити природну діалогічність виконавської творчості, уможливлює розуміння специфіки виконавства як різновиду творчості (на підставі міжсуб’єктних відношень „Я – Інший”; „Я – Я”), маємо розуміння інтерпретації як структурованого у виконавському часі способі творчого спілкування особистості (Я) з Іншим-у-собі (з автором) [8, c. 48].

Як вже зазначалось, інтерпретація– це механізм смислового збагачення музичного тексту, що здійснюється завдяки зануренню у контекст – особистісний, діяльнісний, культурний. У широкому значенні – це фундаментальна операція мислення, надання змісту будь-яким виявам духовної діяльності людини. Інтерпретація – основа будь-якого процесу комунікації.

А інтерпретуюча особистість – це суб’єкт виконавської творчості, діяльність якого організована за законами енергійного обміну, метою якого є спілкування та інформування про Іншого (автора) та про себе.

Особистостіінтерпретаторапритаманні певні психологічні властивості та ознаки, які відбиваються у творчості та характеризують її: темперамент, риси характеру, енергетичний вплив. Отже, артистична енергія є чинником формування змісту виконавської інтерпретації.

Тлумачення артистичної енергії слід розуміти як феномен волевиявлення виконавця під час гри через увиразнення сили його темпераменту та духовного впливу на Іншого (реципієнта). Отже, виконавська енергія скерована темпераментом – ось чому вона здатна бути мірою змістовності тієї чи іншої виконавської інтерпретації (ширше – діяльності).

Особистість виконавця поєднує у собі три параметри Я: індивідуально-психологічного, когнітивного та духовного. Поєднання енергії та інформації при виконанні музичного твору визначає спрямованість виконавської інтерпретації, її силу та духовність.

Важливим є діалог з автором у музичному творі. Власне Я не має втрачати себе й Іншого. Виконавець – це й є тойІнший, хто стає на місце автора, і знову „проживає” творчий процес, актуалізує життя музичного твору в нових соціокультурних умовах.

Музикант-виконавець вступає в діалог спочатку з автором (суб’єктом композиторської творчості) через розшифровку авторського тексту, а потім із слухачем як Іншим. В обох випадках позиція Іншого є необхідною задля спілкування. Інтерпретатор відтворює закон співпадіння (конгруентності) психологічних структур особистості виконавця та автора й вибудовує власний шлях.

Отже, виконавська інтерпретація – це процес і результат творчого спілкування виконавського Я з Іншим-у-собі (діалогу з автором) через відтворення (взаємообмін зі слухачем).

Відомі дослідники О. Катрич, Е. Кречмер, К. Мартинсен, Д. Рабінович, Е. Фішер розробляли певні класифікаційні підходи до виконавського мистецтва. Є певна смислова динаміка у порівнянні авторських концепцій. Е. Кречмер наполягав на взаємообумовленості результатів виконавської діяльності, психофізичних особливостей митця, його спадкоємності та умов виховання. Е. Мартинсен, навпаки, підкреслював значущість впливу історичних стилів на формування тієї чи іншої ідентифікації виконавця (наприклад, романтичний або класичний тип). За Д. Рабіновичем, типологія виконавської інтерпретації складає чотири групи (віртуозний, емоційний, раціоналістичний, інтелектуальний типи).

Існують типові риси психології виконавця та артистичного прояву.

*Віртуозний* тип інтерпретатора базується на екзальтованій афективності, в якій радісні почуття переважають над стражданням та поєднані з амбівалентною спрямованістю темпераменту (М. Аргеріх, Ф. Бузоні, Е. Гілєльс, В. Горовіц, С. Рахманінов, Ф. Лист та ін.).

*Афективно-екзальтований темперамент у поєднанні з відвертою інтроверсією* стає основою енергійного напруження емотивного типу з притаманними властивостями „непомітної” техніки гри та вулканоподібними трактовками (Й. Гофман, А. Корто, Г. Нейгауз, Ан. Рубінштейн, Ар. Рубінштейн, Р. Сєркін, В. Софроницький, Я. Хейфіц, М. Юдіна та ін.).

Гіпертимія з помірною інтровертністю та очевидним переважанням паранояльних рис над демонстративними складає психологічний підтекст енергетики виконавців *раціоналістичного* типу (Г. Бюлов, Г. Гінзбург, О. Гольденвейзер, Р. Казадезюс, М. Поліні, С. Танєєв, О. Унинський).

Нарешті, енергетичною спрямованістю виконавця *інтелектуального* типу, котрий тяжіє до співпереживання та взаємопроникнення почуття й роздумів, є емотивність із високим рівнем інтроверсії та демонстративності (П. Бадура-Скода, Ф. Гульд, Й. Демус, В. Кемпф, А. Шнабель, Е. Фішер).

Всесвітньовідомі артистичні особистості мали ті чи інші акцентуації. Натомість кількість обов’язкових для виникнення виконавської обдарованості рис не таке вже й велике. Кількісних та якісних варіацій психологічних типів виконавської особистості існує безліч, що, врешті-решт, обумовлює разом із зовнішніми причинами (культурний осередок або традиції, виховання, фахова підготовка тощо) відкриття все нових та непередбачених творчих постатей. Але відсутність хоча б однієї з цих психологічних акцентуацій унеможливлює появу масштабної особистості інтерпретатора взагалі.

*Висновки*.Виконавська інтерпретація залежить від поєднання психології виконавця з ознаками стилю музики, що виконується. Процес виконання музичного твору, звукоутворення, без енергетичного запалу не містить певного змісту, лише матеріальний носій духовної інформації. І лише енергія музиканта-виконавця здатна відтворювати його на психолого-особистісному підґрунті**.**

Виконавська діяльність та інтерпретація пов’язані між собою, та є результатом творчого процесу. Це дає можливість моделювати музичну єдність через психологію особистості, що інтерпретує твір.

Саме розуміння психологічних особливостей музиканта-виконавця полягає в здатності до моделювання виконавської інтерпретації, зокрема до використання формул „Я – Інший” та „Я – Я” як дидактичних віддзеркалень навчального процесу.

Використання знань психології особистості, впливу акцентуацій характеру та темпераменту на енергетику музично-виконавського процесу є підґрунтям ефективного розвитку особистостей музикантів-виконавців. Аналіз сумісництва (співпадання*,* конгруентності) композиторського та виконавського стилю за темпераментом та акцентуаціями характеру окреслює нові перспективи розвитку психології виконавського мистецтва.

**Список використаних джерел і літератури / References:**

1. Бочкарёв, Л. Л. (2008). *Психология музыкальной деятельности*. Москва.: «Классика-ХХІ» / Bochkaryov, L. L. (2008). *Psixologiya muzykalnoj deyatelnosti [Psychology of musical activity].* Moskow: «Klasika –XXI» [in Russian].
2. Закс, Л. А. (1990) *Художественное сознание*. Свердловск : изд-во Урал. ун-та / Zaks, L. A. (1990). *Xudozhestvennoe soznanie* *[Artistic awareness].* Sverdlovsk: izdat. Uralsk. un-ta [in Russian].
3. Кирнарская, Д. К. (2004). *Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности.* Москва: Таланты ХХІ века / Kirnarskaya D. K. (2004). *Psixologiya muzykalnyx sposobnostej. Muzykalnye sposobnosti. [Psychology of musical abilities. Musical abilities].* Moskow: Talanty XXI veka [in Russian].
4. Петрушин, В. И. (1997). *Музыкальная психология* [Учеб.пособие для студ. и препод.]. Москва: гуманит.изд.центр ВЛАДОС / Petrushin, V. I. (1997). M*uzykalnaya psixologiya [Musical psychology].* [Uchebnoe posobie dlya stud. i prepod.]. Moskow: gumanit. izdat. centr Vlados [in Russian].
5. Сікора, Г.І. (2011). Виконавська інтерпретація музичних творів у процесі підготовки майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької педагогіки*, 1. 149-152. */* Sikora, G. I. (2011). Vykonavska interpretatsia muzychnyx tvoriv u protsesi pidgotovky maibutnikh uchyteliv muzyku *[ Performing interpretation of musical works in the process of future music teachers preparation]. Aktualni pytannia musteczkoi pedagogiky.* 1. 149-152. [in Ukrainian].
6. Степанов,О. М. (Ред.). (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ: Академвидав. / Stepanov, O. M. (Red.). (2006). *Psuxologichna enciklopediya* *[Psychological encyclopedia].* Kyiv: Akademvudav [in Ukrainian].
7. Сирятська, Т. О. (2008). *Виконавська інтерпретація в аспекті психології особистості музиканта-артиста.(* Автореф. дис.канд. мист-ва). Харків / Syriatska, T. O. (2008). *Vukonavska interpretatsia v aspekti psuxologii osobustosti muzikanta-artysta [Performance interpretation in the aspect of a musician-artist`s personality psychology].* Autoabstract  of the art undergraduate`s thesis. Kharkiv [in Ukrainian].
8. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопед. словник*. Київ: Абрис. / Shynkaruk, V. I. (Red.). (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary]*. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
9. Большая универсальная гипертекстовая электронная энциклопедия Режим доступу: <http://www.wikiznanie.ru>. / Bolshaya universalnaya gipertekstovaya elektronnaya enczeklopediya [Big universal hypertext electronic encyclopedia]. Rezhym dostupu: <http://www.wikiznanie.ru>. [in Russian].
10. *Теоретичні засади формування музично-ритмічних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва /* Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць /гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М., 2020. Вип 11. С.  65- 69.

**УДК 378.147.091.12.011.3-051:78.071.4/.781.62(045)**

**UDK 378.147.091.12.011.3-051:78.071.4/.781.62(045)**

**Ольга Морозова,**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент, доцент кафедри інструментально-виконавських дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

*(Україна, Хмельницький, ХГПА, вул. Проскурівського Підпілля 139)*

**Оксана Лось**,

*старший викладач кафедри інструментально-виконавських дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

*(Україна, Хмельницький, ХГПА ,вул. Проскурівського Підпілля 139)*

**Olga Morozova*,***

*candidate of pedagogical sciece,*

*docent, associate professor of the department of instrumental*

*and performing disciplines of humanitarian and pedagogical*

*academy of Khmelnytsky*

*(Ukrein, Khmelnytsky, HPAK, Proskuriv Pidpillya str., 139)*

**Оksana Los**,

*senior lecturer of the department of instrumental and performing disciplines of humanitarian and pedagogical academy of Khmelnytsky*

*(Ukrein, Khmelnytsky, HPAK, Proskuriv Pidpillya str., 139)*

**Теоретичні засади формування музично-ритмічних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва**

**Theoretical Principles of Future Musical Art Teachers`Musical and Rhythmic Skills Formation**

*У статті розглянуто теоретичні засади формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської підготовки. Розкрито проблему виховання музично-ритмічного чуття та запропоновано деякі педагогічні прийоми для її вирішення. Акцентується увага на розвитку ритмічних здібностей, які відіграють важливу роль у процесі формування музично-ритмічної здатності майбутніх учителів музичного мистецтва. Доведено, що відчуття музичного ритму – це комплексна здібність, що містить сприйняття, розуміння, виконання ритмічного складника музичних образів. Наголошується щодо необхідності вироблення у студентів-виконавців відчуття ритмічного стилю музики, характерного для кожного історичного періоду. Виявляється, що впізнавання й подальше закріплення у слуховому досвіді студента-виконавця максимально різноманітного метроритмічного матеріалу є суттєвим моментом у формуванні та розвитку музично-ритмічного відчуття.* *У статті зауважується, що музично-ритмічне відчуття є здібністю, яку можливо сформувати, піддати відповідному педагогічному впливу, причому власне виконання студентом музичного твору особливо сприяє музично-ритмічному вихованню, створює ті оптимальні умови, в яких виховання такого роду відбувається найбільш плідно й успішно.*

**Ключові слова:** *музичні здібності, музично-ритмічні вміння, почуття ритму, майбутні вчителі музичного мистецтва, виконавська діяльність.*

*The theoretical principles of future musical art teachers` musical and rhythmic skills formation in the process of performing preparation are highlighted in this article. The problem of musical and rhythmic sense education is revealed, and some pedagogical techniques for solving this problem are offered. Also the development of rhythmic skills which play the great role in the process of musical and rhythmic future music art teachers` abilities is emphasized. It is proved that a sense of music rhythm is a complex ability, which includes the perception, comprehension, performance of musical images rhythmic components. It is emphasized on the necessity of making a sense of rhythmic style of music by students-performers, which is typical for every historical period. It turns out that the recognition and further consolidation in a student-performer`s auditory experience of a maximum various metrorhythmic material is an important moment in formation and development of music-rhythmical sense. It* *is pointed in the article that* *music-rhythmical sense* *as an ability which can be formed,* *pedagogically influenced, moreover personal student`s performance of the music composition particularly promotes the development of the musical and rhythmic education, creates those optimal conditions in which such kind of education occurs in the most successful way.*

**Key words:** *musical abilities, musical and rhythmic skills, sense of rhythm, future musical art teachers, performing activity.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді…*На сучасному етапі відбувається входження України до європейського простору, тому професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва на музично-педагогічних факультетах закладів вищої освіти повинна відбуватись із урахуванням сучасних вимог до організації навчальної та позакласної діяльності студентів. Формування професійних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає вдосконалення музично-ритмічних умінь. Ритм є одним із основних елементів музики, котрий обумовлює ту чи іншу закономірність у розподілі звуків у часі. Відчуття музичного ритму – це комплексна здатність, яка містить сприйняття, розуміння, виконання ритмічної складової частини музичних образів. Проблема, пов’язана з вихованням музично-ритмічного чуття є однією з найважливіших у сфері музичної освіти.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми…*Проблемі формування музично-ритмічних умінь присвячено багато праць відомих науковців і педагогів. До питання відчуття ритму звертались такі відомі музикознавці як Л. Баренбойм, О. Гольденвейзер, Й. Гофман, Е. Жак-Далькроз, Д. Кабалевський, О. Костюк, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Г. Нейгауз, Л. Ніколаєв, Б. Теплов, М. Фейгін, Г. Ципін та сучасні вчені: А. Корженевський, В. Кузенкова, О. Прищепа та інші.

*Мета статті…*Висвітлення та розгляд актуальних проблем формування музично-ритмічних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської діяльності.

*Виклад основного матеріалу…*У музичній практиці під чуттям ритму зазвичай розуміють здатність, що є основою всіх тих виявів музикальності, які пов’язані зі сприйняттям, відтворенням і винайденням часових відношень у музиці. Сприйняття й відтворення звуковисотних відношень відходять у сферу музичного слуху, а сприйняття й відтворення часових відношень – до чуття ритму.

Формування музично-ритмічних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва – одне з найважливіших і найбільш складних завдань музичної педагогіки.

Як відомо, художній образ музичного твору передається цілим комплексом засобів виразності: звуковисотністю, ритмічною організацією, ладовими співвідношеннями, тембрами тощо. Слухаючи музику, студент сприймає ці засоби завдяки відповідним здібностям (звуковисотному та ритмічному слухам, ладовому відчуттю, образній уяві тощо). У залежності від конкретного виду музичної діяльності ті чи інші здібності стають важливішими. Наприклад, для сприйняття інструментальної музики величезне значення має тембровий слух, а при виконанні пісні ця здібність стає другорядною.

Ритм є найважливішим елементом (поряд із мелосом і гармонією) у створенні певного емоційного настрою музики, її змісту. Він безпосередньо виходить на перший план там, де справа стосується динаміки, міри напруження емоцій, де йдеться про категорії активності (пасивності, наелектризованості, розмагніченості, енергійної спрямованості, розслабленості тощо). Отже, ритм у музиці – категорія не лише часовимірна, але й емоційно-виразна, ширше – образно-поетична, художньо-значеннєва [8, с. 82].

Маючи на увазі реальні труднощі, з якими пов’язане музично-ритмічне виховання, деякі авторитетні фахівці схильні часом скептично оцінювати самі перспективи, потенційні можливості цього виховання. Вельми категорично, наприклад, висловлювався з цього приводу О. Гольденвейзер: «У моїй практиці траплялися випадки, коли учні з дуже слабким ритмом розвивалися та ставали ритмічно повноцінними, але все ж таки я повинен сказати, що це досягалося величезною працею. На цьому шляху педагоги та їх учні частіше отримують розчарування» [2].

Відомий психолог Б. Теплов, вивчаючи особливості природи відчуття ритму, зазначив, що рухи не створюють музично-ритмічного переживання, хоча і є органічним компонентом, необхідною умовою його виникнення. Це обумовлено тим, що ритм у музиці є носієм певного емоційного змісту. Отже, відчуття ритму має не тільки моторну, але й емоційну природу, що характеризується вченим як «здатність активно переживати музику та внаслідок цього тонко відчувати емоційну виразність музичного твору» [7, с. 97].

Постає важливе питання: «Чи можливий розвиток чуття музичного ритму?»

Дослідники й педагоги-практики навіть узявши до уваги труднощі ритмовиховання, дають позитивну відповідь на поставлене запитання. Науковці доводять, що здібностей, котрі не розвиваються, у природі не існує а отже, «втручання» педагога повинне виявитися ефективним. Варто лише правильно визначити доцільні види, форми, методи та напрямки роботи. Можна стверджувати, що музично-ритмічне чуття є формувальною здібністю, а тому, в цілому, потрапляє під відповідний педагогічний вплив.

Таким чином, відчуття музичного ритму можна сформувати й розвинути. Інше питання, – до якого ступеня його можливо виховати , якими в цьому випадку є межі ефективності, практичної дієвості відповідного педагогічного втручання. І якщо виходити з того, що втручання педагога, в принципі, може виявитися вельми ефективним, якими є його найбільш доцільні види, форми та напрямки?

Як вже було зазначено, музично-ритмічне відчуття, будучи здібністю, що формується, в цілому піддається відповідному педагогічному впливу. Причому, власне виконання студентом музичного твору особливо сприяє музично-ритмічному вихованню, створює ті оптимальні умови, в яких виховання такого роду відбувається або може відбуватися найбільш плідно й успішно.

На чому ж базується це твердження, які його обґрунтування? Щоб відповісти на це запитання, розглянемо дві основних особливості музичного ритму та відповідно – музично-ритмічного відчуття.

Як відомо, функції музичного ритму не вичерпуються моментами, пов’язаними з вимірюванням та організацією тривалостей у часі; ці функції є незмірно важливішими. Будучи одним із «першоелементів» музики, виразним засобом, ритм майже завжди відображає емоційний зміст музики, її образно-поетичну сутність. Найтісніше ритм у музиці пов’язаний з передачею різних експресивних станів людини, з утіленням складних виявів її внутрішньої життєдіяльності.

Студенти-музиканти осягають та усвідомлюють зміст музики в різних видах музичної діяльності, починаючи з її слухання. Але особливо інтенсивно, глибоко вони проникають до змісту музичної мови у процесі власного виконання, котре стимулює найбільш активні, загострені форми музичного переживання. Саме у процесі виконавської діяльності перед студентом-виконавцем розкриваються ті нюанси творчої думки композитора, які в іншій ситуації могли б залишитися нерозкритими. Отже, художньо змістовне виконання музики створює природні передумови для виховання й розвитку музично-ритмічного відчуття.

Результати досліджень показали, що ритмічне переживання музичного твору завжди супроводжується тими чи іншими руховими реакціями, які виявляються у вигляді різної м’язової іннервації, підсвідомого, ніби «машинального» відтворення ритмічного малюнку ногою, легких акомпануючих рухів пальців, гортані тощо. Цю позицію повністю розділяє авторитетний теоретик і практик з питань ритму Е. Жак-Далькроз: «Без тілесних відчуттів ритму не може бути сприйнятий ритм музичний. В утворенні й розвитку відчуття ритму бере участь усе наше тіло» [5]. Учений підкреслював важливість виховання у студентів упорядкованих рухів, що розвивають у них чуття ритму й готують до подальшої музичної діяльності. Тому використання можливостей рухового сприйняття основних музично-ритмічних угрупувань і жанрових формул (наприклад, різне акцентування четвертних і восьмих тривалостей) у таких жанрах як марш і танець, у яких ритм і метр є характерними елементами виразності, є необхідним матеріалом для музично-ритмічного виховання й посідає чільне місце у шкільних музичних програмах [6, с. 86]. Значну роль у музично-ритмічному вихованні відіграє вироблення у студентів відчуття ритмічного стилю музики, розуміння специфічних рис та особливостей цього стилю. Для кожної епохи, історичного періоду властивий певний музичний ритм. Кожен стиль характеризується своїми особливостями ритміки, зумовленими змістом музики.

Будь-який студент-музикант під час навчання гри на музичному інструменті так чи інакше «проходить» крізь епоху віденського класицизму, асимілюючи у своїй слуховій свідомості такі її якості як чіткість та енергійність метроритмічної пульсації, динамізм рухово-моторних процесів, незмінну симетричність часових структур. Виконуючи музику романтиків, студент проникає в інші світи ритмовиразності, відкриваючи для себе пластичну розспівність ритмічних візерунків Ф. Мендельсона та Ф. Шуберта, емоційну наповненість шопенівської та листівської ритміки, складну синкопованість і «конфліктність» у метроритмі Р. Шумана. Вивчаючи твори К. Дебюссі та М. Равеля, майбутній учитель музичного мистецтва на власному виконавському досвіді переконується у багатих живописно-колористичних, «образотворчих» ресурсах метроритму.

Музично-ритмічне виховання значною мірою зводиться до засвоєння й слухової переробки студентом конкретних типів і різновидів метроритмічних малюнків, фігур, комбінацій. Ось чому виявляється, що впізнавання та подальше закріплення у слуховому досвіді студента максимально різноманітної за складом суми метроритмічного матеріалу є суттєвим моментом у формуванні й подальшому розвитку музично-ритмічного відчуття.

Багаторазове сприйняття й відтворення музики, її ритмічного орнаменту, виткане у переважній більшості випадків із безлічі різнохарактерних візерунків і фігур, призводить до того, що останні дуже добре відкладаються у свідомості. У процесі поглиблення роботи над музичним твором у студента-виконавця складаються все більш яскраві та стійкі уявлення про малюнки, метроритмічні фігури, комбінації, що в підсумку й означає зміцнення однієї з суттєвих характеристик музично-ритмічного відчуття.

Виявивши специфічні переваги, які дає виховання ритмічного відчуття, з’ясуємо, в чому ж воно конкретно виявляється (його основні напрямки, форми), як найчастіше відбувається й еволюціонує, які проходить щаблі та віхи.

На початку музично-ритмічного виховання необхідно вирішити завдання, пов’язані з розвитком елементарного, первинного відчуття ритму. Сприйняття та відтворення темпу, акценту й часових співвідношень тривалостей об’єднуються у первинні музично-ритмічні вміння. Усвідомивши структуру первинних музично-ритмічних умінь, можна розрізнити ті види та способи виконавської діяльності, які безпосередньо стимулюють становлення й розвиток досліджуваної властивості.

Уже перші кроки студента-виконавця супроводжує вироблення низки ігрових прийомів і навичок, які, безпосередньо співвідносячись із процесом розвитку відчуття ритму, виступають в якості його конкретної, відчутної опори. Найважливішою з цих навичок повинна бути названа та, що пов’язана зі сприйняттям і відтворенням рівномірної послідовності однакових тривалостей.

Утворення й закріплення цієї навички відбувається на матеріалі вже тих найпростіших номерів музичної абетки, з яких починає свій шлях у навчанні будь-який молодий музикант. Власне кажучи, жоден із видів ігрової діяльності не зможе тут бути застосованим, якщо студент-музикант-початківець виявиться нездатним внутрішньо відчути й відтворити рівномірність чергування однакових часових долей. Ця властивість є предметом особливого занепокоєння у музичній педагогіці. «Неухильно витримувати метричну точність при грі різних вправ», – вимагає музична педагогіка від виконавця-початківця, погоджуючись у разі необхідності на те, щоб зробити «відчуття мірності пульсації «домінантним» у роботі» [3, с. 106]; «…грати у ритмічному відношенні точно, не допускаючи в цій сфері ніяких послаблень, оскільки будь-які вправи «поза ритмом» слід визнати недоцільними» [1, с. 48].

Виконання яких-небудь музичних творів і технічних вправ супроводжується, як правило, більш-менш виразним акцентуванням. З акцентом як обов’язковим атрибутом «виконавської мови» студент-виконавець стикається вже на перших заняттях. Насичена у більшості випадків різнохарактерним і вельми рельєфним акцентуванням гра чинить постійний та інтенсивний вплив на відповідний бік музично-ритмічного комплексу.

Ще одним важливим компонентом початкових музично-ритмічних умінь є відчуття співвідношення тривалостей. Як і в будь-якій іншій виконавській спеціальності, відчуття співвідношення тривалостей формується з перших занять студента-виконавця. Орієнтація у ритмічних структурах, порівняння та розрізнення різних за тривалістю звуків – уміння фундаментальне. Розбір і грамотне відтворення найпростішого музичного матеріалу будь-якої елементарної інтонації вже передбачає певну сформованість цього вміння.

Як свідчить практика роботи, студенти зі слабким чуттям ритму дуже часто роблять такі помилки: динамічний підйом перед кульмінацією мимоволі викликає у них прискорення темпу, в результаті чого втрачається контроль за власною грою. У студентів-початківців доволі часто crescendo спричинює прискорення темпу, і навпаки: diminuendo – уповільнення. На основі власного досвіду ми можемо стверджувати, що дуже корисно застосовувати такий психологічний прийом: запропонувати студентові дещо уповільнити темп на crescendo і трохи прискорити на diminuendo. Такі вправи спочатку спричиняють ритмічну «залежність» при виконанні того чи іншого музичного матеріалу, але поступово виховують «музично-ритмічне чуття відповідальності», і у студентів виробляються певні навички [6, с. 83-88].

Педагог-музикант О. Паньков вважає, що велику користь у вихованні музично-ритмічного чуття може принести метод «диригентської» роботи. Диригуючи твір від початку до кінця, сприймаючи його внутрішнім слухом, студент, не обтяжений технічними або будь-якими іншими труднощами, може визначити темп так, як він його сприймає. І це сприйняття внутрішнім слухом має стати початком у його роботі з інструментом. З цим не можна не погодитися: слабке чуття ритму має потребу в зовнішній руховій опорі. Таку опору й дає диригентський жест.

Однак варто зауважити, що будь-яка робота – чи з інструментом, чи у класі вокалу або диригування може стати результативною лише за умови постійного активного слухового контролю, причому увагу має бути спрямовано на реальне бачення всього музичного матеріалу, що виконується.

*Висновки ….*Таким чином, виконання музичних творів активно виховує та різнобічно «тренує» музично-ритмічні відчуття, створює природне, виключно сприятливе середовище для їх розвитку та кристалізації. У процесі навчання гри на інструменті створюються умови, котрі всебічно сприяють формуванню й розвитку початкових музично-ритмічних умінь у складі їх основних структурних елементів: темпу, акценту, співвідношення тривалостей. Проблема виховання музично-ритмічного чуття спричиняє великі педагогічні труднощі й потребує подальших наукових досліджень.

**Список використаних джерел і літератури / References:**

1. Воробкевич, Т. П. (2001). *Методика викладання гри на фортепіано*. Львів: ЛДМА. / Vorobkevych, T. P. (2001). *Metodyka vykladannia hry na fortepiano* [Methods of Teaching Playing the Piano]. Lviv: LSMA [in Ukrainian].
2. Гольденвейзер, А. Б. (1969). *Статьи, материалы, воспоминания*. Москва: Музыка. / Goldenvejzer, A. B. (1969). *Stati, materialy, vospominaniya* [Articles, Materials, Recollections]. Moscow: Musica [in Russian].
3. Костюк, О. Г. (2005). *Сприйняття музики і художня культура слухача*. Київ: Наукова думка. / Kostiuk, O. H. (2005). *Spryiniattia muzyky i khudozhnia kultur aslukhacha* [Perception of Music and Artistic Culture of a Listener]. Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].
4. Котляревський, І. А., і Терентьєв, Д. Г. (Ред). (2003). *Музичний твір: сутність, аспекти аналізу*. Київ: Музична Україна. / Kotliarevskyi, I. A. & Terentiev,D. H. (Eds.) (2003). *Muzychnyi tvir: sutnist, aspekty analizu* [A Musical Composition: Essence, Aspects of Analysis]. Kyiv: Musychna Ukraina [in Ukrainian].
5. Милич, Б. (1979). *Воспитание ученика-пианиста*. Киев: Музична Украина. / Milich, B. (1979). *Vospitanie uchenika-pianista* [Training of a Student-Pianist]. Kyiv: Musychna Ukraina [in Russian].
6. Пономарьов, Ю. Д., Драган, С. Ю. (2007). Музично-ритмічне виховання майбутніх учителів музики у процесі виконавської підготовки. *Проблеми мистецької освіти,* 1, 83-88. / Ponomarov, Yu. D. & Dragan, S. Yu. (2007). Muzychno-rytmichne vykhovannia maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi vykonavskoi pidgotovky [Music-Rhytmical Trainingof Future Teachers of Music in the Process of Performing Training]. *Problemy mysteczkoi osvity,* 1, 83-88. [in Ukrainian].
7. Теплов, Б. М. (1961). *Психология музыкальных способностей*. Москва: Музгиз. / Teplov, B. M. (1961). *Psixologiya muzykalnyx sposobnostej* [Psychology of Musical Abilities]. Moscow: Musgis [in Russian].
8. Цыпин, Г. М. (1984). *Обучение игре на фортепиано*. Москва: Просвещение. / Cypin, G. M. (1984). *Obuchenie igre na fortepiano* [Teaching Playing the Piano]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].