

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ В КОНТЕКСТІ АКСІОЛОГІЧНИХ ДОМІНАНТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкриті теоретико-методичні засади музично-виховної роботи з дошкільниками в контексті забезпечення аксіологічної культури освітнього процесу. Презентовано результати пілотного дослідження шляхів реалізації ціннісного змісту музично-виховної роботи з дошкільниками.

Ключові слова: аксіологія виховання, музично-виховна робота, дошкільники.

Аксіологічна культура виховання сьогодні є важливим орієнтиром реформації освітнього процесу в Україні. Трансляція високодуховних цінностей повинна відбуватися неперервно на всіх етапах суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя і вихованців. Науковці (О.Вишневський і С.Клепко, В.Огнев'юк та ін.) неодноразово наголошують, що людинотворча функція освіти стала високою ідеєю сучасної філософії освіти [2; 3; 4]. Велику роль у цьому процесі закономірно відіграє мистецтво, яке завжди було і є надійним оберегом загальнолюдських цінностей. Поза мистецтвом духовно-ціннісне виховання молодих поколінь не є ефективним.

Рефлексивна природа мистецтва може відіграти кардинально важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій дітей та молоді. Навіть на дуже примітивному рівні споживацьких поглядів на мистецтво неможливо не визнати силу його емоційного впливу на особистість. Саме його екзистенційна рефлексія допомагає переосмислити усталені зв'язки з навколишнім, знайти власну життєву позицію, употужнити процес особистісного самотворення. Поза активним включенням молоді у процес художньої рефлексії морально-естетичне виховання набуває формально-догматичного характеру.

Музика є незамінним засобом культуротворчої роботи в дитячому навчальному закладі. Її духовно-ціннісний потенціал зобов'язує вихователя до пошуку нетривіальних форм музично-виховної роботи з вихованцями. Проте готовність педагога до творчо-інтерпретаційного використання музики у виховному процесі ДНЗ поки, на жаль, залишається невисокою.

Історико-педагогічний аналіз засвідчує, що проблема реалізації ціннісно-виховного потенціалу музичного мистецтва в освітньому процесі неодноразово піднімалась у працях вітчизняних дослідників. Зокрема, глибокого осмислення проблема духовного розвитку дітей засобами музики набула у спадщині видатного українського педагога В.Сухомлинського. Він особливо наголошував на “людинознавчому” аспекті музичного мистецтва і вважав за необхідне використовувати музику не для виховання музиканта, а для виховання людини [5, 47].

У цьому контексті не можна не згадати заповіти видатного композитора і педагога Д.Кабалевського, який послідовно закликав педагогів пробуджувати добрі наміри своїх вихованців шляхом залучення до прекрасних музичних образів. Композитор неодноразово нагадував вихователям про могутню виховну силу мистецтва. Д.Кабалевський вважав, що воно відіграє у вихованні особливу, нічим не замінну роль, адже містить у собі моральне начало. Зокрема моральний зміст музики найчастіше підпорядкований оспівуванню добра і засудженню зла. Це, на думку композитора, і складає душу музики, смисл її існування, силу її впливу на вихованців [6, 177]. Д.Кабалевський наполягав на тому, що будь-які форми залучення дітей до музики повинні слугувати, насамперед, їх духовному розвитку. На думку педагога, навіть лаконічна розмова про музику повинна бути спрямована на формування світогляду дітей, має сприяти вихованню їхньої моральності. Жодний музичний твір, з погляду композитора, не може бути формально опрацьований педагогами, не повинен проходити повз дитину непоміченим, тобто не зачепивши їхньої свідомості і серця [6, 37].

Численні вітчизняні дослідження (І.Грінчук, Л.Масол, О.Отич, Г.Падалка,

В.Рагозіна, О.Ростовський, Т.Танько, О.Рудницька, Л.Хлебнікова, О.Щолокова, Ю.Юцевич та ін.) містять теоретико-методологічні підходи до розв'язання проблеми музично-естетичного виховання дітей та учнівської молоді. В останнє десятиліття виконані ряд дисертаційних досліджень з проблем музичного виховання дітей дошкільного віку (С.Нечай, І.Сташевська, Н.Фоломєєва, Ю.Шевченко та ін.). Проте доволі маловивченою залишається проблема аксіологічного забезпечення музично-виховної роботи в дитячому навчальному закладі.

Метою статті є обґрунтування теоретико-методичних засад музично-виховної роботи з дошкільниками в контексті аксіологічних домінант освітнього процесу.

Ми виходимо з того, що музично-естетичні фактори духовного розвитку дітей покликані посісти чільне місце в загальній системі національного виховання. В контексті гуманітарного підходу до розв'язання художньо-освітніх проблем всі види і жанри музичного мистецтва повинні відігравати належну роль, насамперед, в особистісному становленні дитини. Звукові художні образи мають виконувати не лише гедоністичну функцію, тобто викликати насолоду. Найперше завдання музики – зачепити в дитячих душах ті струни, які допоможуть їм стати більш чутливими, щирими, людянішими, адже врешті-решт всі мистецтва покликані навчити одного – мистецтва жити на Землі (Б.Брехт).

Педагог, відповідно до соціальних сподівань, повинен щонайперше забезпечити культуротворчий характер виховання дітей, що врешті-решт сприятиме гармонізації відносин вихованців з навколишнім світом. Проте така гармонізація можлива лише за умов культурологічної спрямованості сучасної освіти. Традиційна ж гносеологічна її спрямованість, гіперорієнтація на розвиток когнітивно-пізнавальної сфери вихованців (навіть в умовах дошкільної освіти) стримують паритетний розподіл уваги на розвиток усіх сфер їхнього особистісного світовідношення, у тому числі ціннісно-емоційної сфери. Потенціал аксіологічно та акмеологічно спрямованої дитячої діяльності,

на жаль, реалізується ситуативно.

Утім аксіологічне спрямування музично-виховної роботи на рівні послідовного врахування аксіологічних доміант освітнього процесу є абсолютною умовою її результативності. Аксіологічну доміанту (від лат. *dominans* — пануючий) у педагогіці ми розуміємо як головну ідею, яка визначає основні принципи освітнього процесу, на яких необхідно будувати процес навчання і виховання молодих поколінь [8]. До таких домінуючих ідей сьогодні по праву відносять гуманізацію ціннісних відносин дитини зі світом (“дитина – істина”, “дитина – природа”, “дитина – культура”, “дитина – дорослі”, “дитина – діти”, “дитина – внутрішнє Я” тощо).

Могутнім „ціннісно-пусковим” механізмом, який прискорить особистісне становлення дитини, може стати художньо-естетична творчість. Добровільна за характером, альтруїстична за суттю, така діяльність має соціальний ефект антивідчуження від світу, прагне до відтворення загальнокультурних норм ставлення до нього [1]. Взаємодія естетичного і морального ідеалу в системі художніх образів, які пропонуються дитячій увазі, здатна позитивно вплинути на „шкалу особистісних цінностей” вихованців. Яскраві емоційні переживання, які виникають у дітей під час грамотної організації художнього сприймання ними музики, значно употужнюють епізодичні та невиразні за силою емоції, народжені вербальним моралізаторством вихователя чи батьків. Моральні знання, що нав’язуються дітям з боку дорослих, фіксуються у вигляді наукових понять. Проте форма подачі таких знань, як правило, зводить нанівець їх користь і конструктив, тому що у вихованців, як показує практика, не виникає бажання поводити себе відповідно до повідомлених моральних норм.

Не можна не погодитись з психологами у тому, що лише сильне емоційне переживання образів сприйняття дає імпульс до дії. Моральні норми набувають ціннісного значення тільки за умов емоційного зараження їхнім змістом. „Загорнута” в художню форму, моральна норма є набагато привабливішою для дитини, ніж холодно-розсудкова сентенція. Саме мистецтво з яскравою метафоричністю його мови здатне забезпечити виразну за силою і тривалістю

емоційну реакцію молодшого школяра на моральний зміст художніх образів. Мистецтво не лише закликає – воно демонструє художні моделі реальних дій і вчинків у всьому багатстві конкретної ситуації. Якщо ж дитина, за справедливим твердженням І.Беха, бачить всі етапи розгортання вчинку, особливо його результат, у неї виникає достатньо сильне переживання, яке дає поштовх до дії [1, 62-63].

Музичне мистецтво не народжує конкретних зримих образів дій і вчинків (на відміну від візуальних художніх рядів). Проте експресивність музичної мови абсолютно компенсує цей так званий „недолік”, оскільки саме музика точно, сильно і безпомилково апелює до емоційної сфери слухача, забезпечуючи, як мінімум, психофізичну реакцію на мелодично-гармонічну, ритмічну, тембральну та іншу організацію звукових комплексів. Сприймання музичних образів, як правило, викликає хвилювання, і воно часто є набагато сильнішим за те, що виникає під час сприймання літературних чи пластичних художніх рядів. Якщо ж музичне сприймання організоване за всіма психолого-педагогічними та методичними канонами, то слухач отримує шанс не лише розхвилюватись, але й „дотягнути” власну емоційну реакцію до катарсису, за межею якого розпочинається проектування „очищеної”, морально вдосконаленої дії або вчинку.

Численні психолого-педагогічні дослідження вказують ефективний шлях прилучення дітей до мистецтва: від співпереживання художніх образів та їх творчої інтерпретації до народження особистісних смислів, а від них – до самостійної, відповідальної і гармонійної діяльності в ім'я утвердження найвищих цінностей у навколишньому житті.

Художньо-творчій діяльності притаманна індивідуальність, або ж авторство, що зумовлює суб'єктивовані форми вияву соціальних орієнтацій в процесі самовираження дитини. Результатом активного включення дітей у процес естетичного освоєння музичних образів стає можливим формування особливого рівня ціннісного ставлення вихованців до світу. Для такого ставлення характерне народження системи “особистісних смислів”

(О.Леонт'єв). Вони виникають як підсумок функціонування ціннісних орієнтацій на зв'язок з життям і надають дитячим сприйняттям особливої – життєвої – значущості.

Особистісний смисл варто тлумачити як продукт оцінки, як особливий рівень розвитку ціннісної свідомості учня, що уможлиблює особистісні нюанси відображення ним навколишньої дійсності.. Під впливом особливостей індивідуального сприймання, особистісні значення утворюють нові одиниці свідомості – індивідуалізовані, суб'єктивні значення.

Система музично-виховної роботи з дошкільниками повинна враховувати особливості психосоматичного і ціннісно-орієнтаційного впливу музики на дитину. Абсолютно недостатньо лише інформувати дітей про існування в світовій культурі тих чи інших музичних шедеврів. Замало потурбуватись лише про емоційний фон сприймання музики вихованцями [5, 78]. Забезпечення цих, з одного боку, необхідних, а з іншого, доволі формалізованих умов усе ж таки не розв'язує проблему реалізації виховного потенціалу музики до кінця. Створення хвилюючих виховних ситуацій І.Бех справедливо називає лише першим кроком у виховній роботі педагога. Проте, зазначає дослідник, цим не можна обмежити виховні зусилля, адже те, що схвилювало дитину сьогодні, завтра може залишити її індіферентною. Важливо вміти постійно збагачувати виховну ситуацію новими емоційними відтінками. Крім того, конче необхідно включити учня в рефлексивну діяльність, тобто допомогти звернути думки на самого себе [1, 63]. У даному контексті ми тлумачимо рефлексію як посилене переосмислення дитиною відносин з предметно-соціальним світом, що виражається, з одного боку, в побудові нових образів “я у світі” та, з іншого, моделюванні відповідних вчинків.

З огляду на вищезазначене, музично-виховну роботу в ДНЗ варто тлумачити як системне включення дітей у художньо-творчу діяльність зі сприймання, оцінки, творчої інтерпретації музики на основі оптимальної реалізації її ціннісно-виховного потенціалу, варіативного пошуку організаційно-виховних форм подачі музичного матеріалу, постійного

емоційного збагачення виховних ситуацій та забезпечення рефлексивної реакції вихованців на зміст музичних образів.

У процесі пілотного дослідження, яким було охоплено 98 вихованців старшого дошкільного віку ДНЗ Вінниччини, ми поставили за мету вивчити шляхи реалізації ціннісного змісту музично-виховної роботи з дошкільниками. Опитування дітей після спеціально проведеної музичними керівниками гри-подорожі „Сторінками „Дитячого альбому” П.І.Чайковського” засвідчило доволі низький інтерес більшості дітей (68 % опитаних) до яскравих музичних образів, якими насичена відома збірка. Навіть “казково-іграшкові” музичні образи (Баба-Яга, дерев’яні солдатики, конячки, лялька та ін.) не захопили дитячу увагу, і вихованці механічно відтворювали отриману в процесі бесіди номінативну інформацію (“Музика подобається, тому, що вона швидка”; „Мені подобається ця збірка тому, що Чайковський присвятив її своєму племіннику” тощо).

До причин такої млявої естетичної реакції, насамперед, можна віднести організаційно-методичні недоліки проведених бесід. Зокрема, це зайве логізування під час подачі музичного матеріалу, перенасичення розповіді цифрами і фактами, які не мають жодного відношення до образного змісту творів. Художньо-виразні засоби (музична мова), у більшості, не були предметом окремого аналізу і оцінки дітьми, тому що педагоги підсвідомо уникали таких аспектів діалогу з причини низької власної музично-естетичної готовності. Емоційний фон сприймання дітьми музики не завжди був адекватним, тому що не всі музичні керівники були спроможні експресивно презентувати художній матеріал, що свідчило про їхню недостатньо розвинену педагогічну техніку. Найсуттєвішим недоліком, з нашого погляду, стало те, що жодний педагог, який брав участь в експерименті, не спромігся „перекинути місток” між музичними образами і внутрішнім світом переживань дітей. Ігнорування вже набутого вихованцями емоційного досвіду, невміння його актуалізувати і прив’язати до музичного сприймання спричинили „відсторонену” позицію вихованців у ході музично-естетичної бесіди.

Після організованого в такий спосіб прослуховування п'єси П. Чайковського „Хвороба ляльки” ми запропонували дітям своєрідні “музичні роздуми” – серію оцінно-творчих завдань у вигляді безпосереднього діалогу педагогів з вихованцями. Зокрема, діти створювали оповідання-роздуми на тему „Чому хворіють наші ляльки?”. Ці роздуми, з нашого погляду, достатньо показово віддзеркалили емоційно-естетичну індіферентність вихованців, які щойно слухали яскраву, проникливо-виразну музику, як-от:

„Ляльки ніколи не хворіють. Хіба що в казках чи мультиках вони бувають бідними і хворими. А в справжньому житті ляльки просто сидять у кутку. Вони не живі” (Андрій Г., 5 років).

Відсутність емпатійної реакції була зафіксована у 56 % опитаних. Діти довго вагались перед тим, як „одухотворити” музичний образ-персонаж і перейнятися його болем. Майже зовсім відсутньою була рефлексивна реакція на запропоновану в музиці ситуацію. Лише восьмеро з опитаних дітей спроектували ситуацію на себе і на власну поведінку щодо іграшок, як-от:

„Ляльки хворіють тоді, коли ми їх ламаємо. В мене була лялька Катя. Я ненавмисне відірвала їй ногу і потім не спала всю ніч. Мені здавалось, що лялька стогне. Тато полагодив мою ляльку. Я буду її любити і берегти” (Олена С., 6 років).

Наступним етапом експериментальної роботи стало включення дітей у процес рефлексивно посиленого сприймання музичних образів відомої збірки П.Чайковського. Для роботи ми обрали відому музичну п'єсу П.Чайковського “Баба-Яга” і поставили завдання підвести дітей до адекватного розуміння характерності створеного композитором образу та його умовно-морального змісту. Популярний казковий персонаж завдяки музичній характеристиці повинен був набути для вихованців емоційно-художньої деталізації. Слухання цього твору ми пов'язали із демонстрацією “візуального образу” Баби-Яги, який запозичили з творів відомого майстра книжкової графіки, художника-казкаря І.Білібіна.

Музичні керівники намагались гармонійно поєднувати аналіз художньо-

виразних засобів музичного та графічного образів казкової істоти. Вони звернули увагу дітей на співпадіння художньої мови композитора і художника-графіка. Стрибкоподібна, рвучка мелодія ніби знаходила пластичне втілення в численних ламаних лініях малюнку. Це якнайкраще показувало дітям характер казкового персонажу та ілюструвало карколомність, зловорожість, підступність думок і вчинків Баби-Яги. Ось таке збагачення художньої уяви дітей на основі поліхудожнього впливу уможливило яскраву вербально-оцінну реакцію дітей на музичний матеріал і сприяло формуванню оцінно-моральних позицій щодо протиборства добра і зла у навколишньому житті.

Графічні імпрровізації на теми прослуханих музичних творів, діалогі-роздуми на тему “Чи хотів би я стати Бабою-Ягою?” засвідчили зросту аксіологічну готовність вихованців до осмислення ціннісно-сміслового навантаження музичного образу. Діти говорили про своє небажання бути хоч як-небудь схожими на цю злу істоту, наприклад:

“Я зовсім не хочу стати Бабою-Ягою. У мене тоді не буде друзів. Бабу-Ягу не люблять за її ненажерливість і хитрість. Вона їсть дітей і не хоче нікого пожаліти. Її треба вигнати з лісу. А в ступі нехай літають добрі звірі – зайці, білки, ведмеді” (Микола, 6 років).

Таким чином, резерви гуманізації та гуманітаризації музично-виховної роботи в початковій школі, на нашу думку, криються в моделюванні справді виховних відносин між педагогами і учнями в процесі сприймання, оцінки та творчої інтерпретації музичних образів. Перехід від формально-логічного „ознайомлення” дітей з музикою до аксіологічно орієнтованого виховання засобами музики може відбуватись за певних педагогічних умов:

- Слово педагога про музику має бути захопленим, небайдужим, експресивним, з великою часткою навіювання ставлення до мистецтва. Великого значення набувають тут емоційне зараження і активізація схильності дітей до наслідування.
- Слід системно вправляти дітей в індивідуальній та колективній художньо-оцінній діяльності. Серед прийнятних способів своєрідного аксіологічного

тренінгу може стати створення діалогово-ігрових ситуацій, виконання графічно-пластичних імпровізацій тощо.

- Варто створювати емоційно-психологічні умови для переведення музичної інформації в емоційно-поведінкові програми вихованців. Серед форм музично-виховної роботи корисними будуть найбільш синтезовані і пристосовані для колективної художньо-творчої діяльності (наприклад, музичні свята, ігри-подорожі та ін.).

Як *висновок*, слід зазначити, що оновлення музично-виховної роботи в дитячих навчальних закладах можливе лише за умов переходу на особистісно орієнтовану, аксіологічно забезпечену парадигму виховання в цілому. Цьому сприятиме залучення вихованців до індивідуальних та колективних форм художньо-творчої інтерпретації музичних образів на основі употужнення емпатійно-рефлексивних механізмів сприймання їх дітьми. Лише досягнення морально-естетичного змісту музичних шедеврів допоможе дітям побудувати власне ціннісне ставлення до мистецтва зокрема та до життя в цілому.

Подальшого вивчення сьогодні потребує методика організації музичних занять в ДНЗ на основі сучасних аксіологічних домінант освітнього процесу.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник / О. І. Вишневський. – Вид. 3-тє, доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
3. Клепко С.Ф. Українська царина філософії освіти / С.Ф.Клепко // Практична філософія. – 2001. – №1. – С.197 – 211.
4. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія / В.О. Огнев'юк. — К.: Знання України, 2003. — 450 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посібник / О.П.Рудницька. – Тернопіль, 2005. – 360 с.

6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський /Вибрані твори: В 5-ти томах.– К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 7– 279.
7. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
8. Трухачев В. И. Аксиологические доминанты образования и воспитания молодежи в вузах / В. И. Трухачев : монография / под общ. ред. В. А. Авксентьева. – Ставрополь : АГРУС, 2005. – 148 с.

***Нестерович Б.І.** Організація музично-виховної роботи з дошкільниками в контексті аксіологічних домінант освітнього процесу / Б.І.Нестерович // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць : Наук. записки Рівненського держ. гуманітарного ун-ту. – Вип. 5 (48). – 2012. – С.89-93.*