

Оскільки основне русло модернізації вищої школи проходить через інноваційну діяльність професорсько-викладацького складу, найголовніше і найскладніше завдання – забезпечення розвитку пізнавального, морального, творчого, комунікативного естетичного потенціалів особистості викладача.

**Висновки.** Отже, інноваційні процеси розвиваються на різних рівнях системи вищої освіти і стосуються різних компонентів освітнього процесу. Слід наголосити на необхідності створення педагогічних умов (наявні умови можуть сприяти або перешкоджати інноваційному процесу), що забезпечують розвиток інноваційних освітніх процесів у вищій школі.

### **Література**

1. Гурье Л.И. Инновации в последипломном образовании преподавателей вузов: опыт стран СНГ / Л.И. Гурье, Л.Л. Маркина // Инновационные технологии – стратегия развития России: наука, образование, производство : тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции (26–27 марта 2009 г.). – Набережные Челны : Изд-во Кам. гос. инж.-экон. академии, 2009. – С. 259–263.
2. Гурье Л.И. Последипломное образование преподавателей вуза в условиях инновационных процессов / Л.И. Гурье. – Казань : Школа, 2008. – 224 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Акадаемвидав, 2004. – 352 с.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970.
6. Маркіна Л.Л. Дидактичні основи розвитку творчої особистості студентів / Л.Л. Маркіна // Наукові записки : зб. наук. статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – С. 114–120.

МАТВЄЄВА О.О.

## **ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ФОН НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

У період спрямованості освіти України на створення умов для формування в дітей і молодого покоління цілісної наукової картини світу, розвиток їхніх творчих здібностей і здатності до самостійного наукового пізнання, актуалізується проблема підготовки професійних кадрів, зокрема, професійної підготовки вчителів. У зв'язку із цим на державному рівні розглядаються актуальні проблеми підготовки високоякісного фахівця, які відображено в Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ сторіччя) (1994 р.), державних стандартах (1997–2002 рр.), Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. (2001 р.). Зростають також вимоги до професійної підготовки вчителів музики, зокрема формування їхньої творчої уяви, що забезпечує нестандартне вирішення проблем у практичній діяльності. З огляду на це, вважаємо, що саме використання

емоційно-інтелектуального фону занять буде сприяти формуванню творчої уяви майбутніх учителів музики.

Інтелектуальний фон занять досліджував В. Сухомлинський, інтелект – Б. Ананьєв, Г. Антонов, Л. Виготський, В. Дружиніна, В. Паламарчук, О. Тихомирова, М. Холодна та ін. Емоційний інтелект вивчали П. Селовей, Дж. Мейерс, Д. Люсін та ін. Роль емоцій у навчанні вивчали П. Анохін, К. Абульханова-Славська, Л. Бочкарьов, Л. Виготський, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кан-Калік, О. Леонтєв, В. Медушевський, Л. Надірова, Е. Назайкінський, Н. Нікандров.

**Мета статті** – розкрити значення емоційно-інтелектуального фону навчальних занять для формування творчої уяви майбутніх учителів музики.

Відомо, що фон (лат. fundus – дно, основа) у переносному значенні – обстановка, середовище, оточення, де відбувається якась подія, якесь явище. А тому вважаємо, що емоційно-інтелектуальний фон навчальних занять – це емоційно-інтелектуальне середовище, в якому відбувається засвоєння студентами знань щодо творчої уяви, її формування.

Характеристику інтелектуального фону знаходимо у В. Сухомлинського. Він розглядає це поняття в контексті вивчення розумового виховання, де інтелектуальний фон є неодмінною умовою правильного співвідношення між засвоєнням знань, передбачених навчальною програмою, і багатограним розумовим життям особистості учня: “Найважливіша умова розкриття й становлення здібностей, талантів, обдарованості, індивідуальних відмінностей – багатство інтелектуального фону, на якому відбувається оволодіння знаннями” [14, с. 9]. Педагог вважав, що сфера розумових інтересів учнів повинна бути незрівнянно ширшою, а вчитель має постійно спонукати своїх вихованців до виходу за межі програми, відкриваючи перед ними неозорий океан знань [14, с. 9]. У своїй школі для кожного питання з обов’язкової програми був створений своєрідний інтелектуальний фон матеріалу необов’язкового, де перед вивченням, у процесі вивчення, після вивчення обов’язкового матеріалу проводилися вечори, вікторини, цикли бесід, які доповнювали, ілюстрували матеріал програми [14].

Отже, у процесі навчання досягається головна мета розумового виховання – розвиток інтелекту учнів. Інтелект (від лат. intellectus – пізнання, розуміння, розум) – здатність до мислення, раціонального пізнання (латинський переклад давньогрецького поняття “нус” (“розум”) тотожний йому за змістом) [12]. Необхідно зазначити, що в наш час виділено безліч різноманітних дефініцій інтелекту, але єдина думка з цього питання відсутня.

У вітчизняній психологічній науці феномен інтелекту став центральним у дослідженнях Б.Г. Ананьєва, Г.П. Антонова, Л.С. Виготського, В.Н. Дружиніна, О.К. Тихомирова, М.К. Холодної та інших. Так, М. Кондаков розглядає інтелект у вигляді цілісної сукупності функцій у процесі діяльності високоорганізованої матерії – людського мозку, спрямованих на пізнання й перетворення природи, суспільства та самого себе. Це визначення вказує на творчу й перетворювальну роль і функцію інтелекту.

Визначення інтелекту через пристосувальну діяльність є найпоширенішою, і до цього схиляється все більше дослідників. Американський психолог Л.В. Векслер тлумачить інтелект як загальну здібність особистості, що виявляється в цілеспрямованій діяльності, правильному міркуванні й розумінні, пристосуванні середовища до своїх можливостей [17].

З позицій вітчизняної психології ця взаємодія розглядається як активна дія, а не просте пристосування або адаптація. Найбільш яскраво це виявляється в положенні С. Рубінштейна про те, що поняття такого роду, як інтелект, розкриваються лише в плані конкретних дій, відносин індивіда з навколишнім середовищем.

У працях В. Крамаренка, присвячених рівням розвитку інтелекту, чітко розмежовуються поняття “інтелект” і “мислення”. Він довів, що між реальною основою, що виступає у формі інтелекту, і її актуалізацією, що виявляється у формі розумової діяльності, немає й не може бути однозначної відповідності. Наявність розумових здібностей, достатніх для вирішення того чи іншого завдання, не означає його автоматичного вирішення. Між інтелектом і розумовою діяльністю, необхідною для досягнення того або іншого результату, лежить фаза переходу одного в інше.

Отже, слід визнати, що під інтелектом у психології завжди розуміють деяку когнітивну характеристику, пов'язану з переробкою інформації.

У психології також існує поняття емоційного інтелекту, яке поєднує когнітивні і емоційні процеси психіки та є найбільш близьким для розуміння емоційно-інтелектуального фону занять. Необхідно зазначити, що в мисленнєвій діяльності людини немає “чистої” думки або “чистої” емоції. Одиницею психологічної свідомості є цілісний акт відображення об'єкта суб'єктом, який містить у собі “єдність двох протилежних компонентів – знання та відношення, інтелектуального та афективного”, за словами С. Рубінштейна [13, с. 320]. Питання інтелектуальних почуттів порушував також В. Сухомлинський, який вважав їх родючим ґрунтом, на який падають насіння знань і з якого виростає розум [14, с. 3].

Емоційний інтелект визначають як здатність переробляти інформацію, яка міститься в емоціях: розуміти значення емоцій, їх зв'язки, використовувати емоційну інформацію як основу для мислення й прийняття рішень [12].

Першу модель емоційного інтелекту було розроблено П. Селовеєм і Дж. Мейерсом, яка включає чотири компоненти:

- ідентифікацію емоцій (сприйняття емоцій, тобто здатність помітити сам факт наявності емоцій; їх ідентифікація, адекватне вираження, розрізнення справжніх емоцій і їх імітацій);
- використання емоцій для підвищення ефективності мислення й діяльності (використання емоцій для спрямування уваги на важливі події; вміння викликати емоції, які сприяють вирішенню завдань; використовувати коливання настрою як засіб аналізу різних поглядів на проблему);
- розуміння емоцій (здатність розуміти комплекси емоцій, зв'язок між емоціями; переходи від однієї до іншої, вербальну інформацію про емоції);

– управління емоціями (контролювання емоцій, зниження інтенсивності негативних емоцій; вирішення емоційно навантажених проблем без нівелювання пов'язаних з ними негативних емоцій). Важливо зазначити, що кожен компонент стосується як власних емоцій людини, так і емоцій інших людей [12].

Д. Люсін, пропонуючи власну модель, визначає емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина:

- може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання в себе або іншої людини;
- може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, знайти для неї словесне вираження;
- розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона приведе.

Здатність до управління емоціями означає, що людина:

- може контролювати інтенсивність емоцій, насамперед, приглушувати надмірно сильні емоції;
- може контролювати зовнішній прояв емоцій;
- може в разі потреби довільно викликати ту чи іншу емоцію.

І здатність до розуміння емоцій, і здатність до управління емоціями може бути спрямована як на власні емоції, так і на емоції інших людей [9].

Отже, вважає Д. Люсін, емоційний інтелект – це конструкт, який має двоїсту природу і пов'язаний, з одного боку, з когнітивними здібностями, з іншого – з особистісними характеристиками людини. Він формується в ході життя людини під впливом низки факторів, які зумовлюють її рівень і специфічні індивідуальні особливості. Вчений вказує на три групи таких факторів: когнітивні здібності (швидкість і точність переробки емоційної інформації), уявлення про емоції (як про цінності, важливе джерело інформації про себе самого й про інших людей тощо), особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість тощо) [9].

З позицій сучасної педагогіки розглядає інтелектуальний розвиток учнів В. Паламарчук, вважаючи, що він здійснюється цілісно, як прогресивні зміни в системі пов'язаних між собою сенсорних, мислительних, мовних, емоційних, вольових та інших компонентів психіки [11, с. 4], що також вказує на єдність емоційних та інтелектуальних процесів. Метою навчання має бути формування в учнів основних способів інтелектуальної діяльності. Сам по собі зміст навчання – без спеціального формування прийомів інтелектуальної роботи – не може “автоматично” розвивати інтелект учнів [11, с. 5–6].

Вчена вважає, що учнів необхідно навчати способів інтелектуальної діяльності (вміння визначати головне, порівнювати, узагальнювати, конкретизувати), а методи наукового пізнання та методи інтенсивної творчої діяльності вводити у шкільну практику поступово (аналіз і синтез, абстрагування, образне уявлення, використання асоціацій, аналогій, розгляд пре-



дмета з різних позицій, особистісні уподобання, цілісне бачення проблеми тощо) [11].

Узагальнюючи попередні положення, можна стверджувати, що інтелектуальний розвиток студентів неможливо досягти тільки збільшенням обсягу знань, важливого значення набуває оволодіння прийомами розумової діяльності.

Сказане стосується і майбутніх учителів музики. Проведений аналіз і синтез музичних образів дають їм можливість зрозуміти в сутність музичного твору, його зміст, точніше оцінити можливості всіх засобів музичної виразності, осмислити логіку організації різних звукових структур. Уміння оперувати музичним матеріалом, знаходити подібність і відмінність, аналізувати й синтезувати, встановлювати взаємозв'язки – саме ці способи інтелектуальної діяльності поєднують музичне мислення з мисленням у загальноприйнятому розумінні цього поняття. За допомогою інтелектуальної діяльності відбувається переосмислення й узагальнення життєвих вражень студентів, відтворюється у свідомості музичний образ, який являє собою єдність емоційного й раціонального.

Все вищевикладене передбачає також створення викладачем емоційно насиченого заняття, яке спирається на емоційну сферу студента. Це тим важливіше для музичних занять, оскільки первісне освоєння музичного твору – це завжди емоційне освоєння, а оскільки кожна людина уявляє, виражає, усвідомлює музику по-своєму, спілкування з нею є завжди творчим процесом.

Емоції є особливою формою психічного відбиття зовнішніх для суб'єкта обставин або станів його організму. На роль емоцій у навчанні зацентровано увагу в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях (П. Анохін, К. Абульханова-Славська, Л. Бочкарьов, Л. Виготський, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кан-Калік, О. Леонт'єв, В. Медушевський, Л. Надірова, Е. Назайкінський, Н. Нікандров). Так, П. Анохін підкреслював, що “емоції – об'єктивно існуюче явище природи; вони супроводжують все наше життя й допомагають нам якнайшвидше визначати корисність та шкідливість сформованих у цей момент зовнішніх або внутрішніх ситуацій” [2, с. 443]. Л. Виготський стверджує: “Хто відірвав мислення із самого початку від афекту, назавжди закрити дорогу до пояснення причин самого мислення” [5, с. 21]. Т. Баришева продовжує цю думку: “Емоції інтегрують особистість, впливають на мислення, уяву, мотивують поведінку” [3, с. 83]. О. Леонт'єв вважав, що саме почуттєвий зміст (відчуття, образи сприйняття, уявлення) утворюють основу й умову будь-якої свідомості [8, с. 242–245].

Емоційні переживання відіграють важливу роль у засвоєнні навчальної інформації, формують емоційну чуйність студента. Необхідно зазначити, що емоційна чуйність формується не тільки навчальною інформацією, а і її емоційним викладанням учителем. Тому так важливо в навчанні викликати позитивні емоції.

В. Сухомлинський зазначав, що “тонкість почуттів, переживання, емоційно-естетичне ставлення до навколишнього світу та до себе залежить

від культури відчуттів і сприйняття. Що тонші емоції й уява, то більше бачить і чує людина в навколишньому світі відтінків, тонів та напівтонів; що глибше виражається особистісна емоційна оцінка фактів, предметів, явищ, подій, то ширше емоційний діапазон, який характеризує духовну культуру людини” [15].

Багато уваги емоційній сфері діяльності педагога приділяють В. Кан-Калік та Н. Нікандров, особливо підкреслюючи спроможність до співпереживання, управління своїм психічним станом у взаємодії з учнями, уміння створити психологічний мікроклімат у навчальному колективі [7].

Слід також зазначити, що лише мистецтво дає людині можливість пережити такі емоції й почуття, які вона не випробувала у своєму житті. Це відбувається, коли виконавець музичного твору або читач, глядач переймаються силою творчої уяви художника, що змінює їхню уяву про навколишній світ. Б. Неменський пише, що “досвід людського почуття не передається через гени. Він соціальний. І єдиний шлях його передачі – через мистецтво. Від почуттів – до почуттів” [10, с. 102]. Так само вважав і Л. Виготський: “... почуття спочатку індивідуальне, а через твір мистецтва воно стає суспільним або узагальнюється... мистецтво є немов би подовжене “суспільне почуття” або техніка почуття...” [5, с. 318].

Повсякденні емоції мають яскраво виражений або негативний, або позитивний характер. Але художні емоції завжди позитивні – навіть тоді, коли вони за своїм змістом близькі до найбільш гострих негативних емоцій у повсякденній свідомості. Яскравим прикладом тому може бути трагедія в мистецтві. Найважче горе, найглибший сум, найважчі переживання викликають у слухачів, читачів, глядачів позитивні емоції, але особливого роду. Тут справді відбувається перетворення почуттів, що називається катарсисом. Л. Виготський, виявляючи специфічну художню емоцію в мистецтві, побудував свою теорію “катарсису”: “болісні й неприємні афекти піддаються деякій розрядці, знищенню, перетворенню на протилежні, і естетична реакція в сутності зводиться до такого катарсису, тобто до складного перетворення почуттів” [5, с. 204].

Так само психолог П. Якобсон, розглядаючи твір мистецтва як одну з форм пізнання життя, зазначає, що пізнання виступає не у вигляді важкої праці, як це буває, коли ми повинні вирішувати важкі завдання, а у вигляді діяльності, що супроводжується позитивними емоціями.

У результаті роботи над розумінням музичних образів емоції студентів збагачуються їхнім індивідуальним життєвим досвідом і тому набувають у психіці кожної людини різного конкретного вигляду. Викладач виступає як орієнтир правильності емоційної реакції на музичний образ і стає емоційним “натхненником” творчості студентів. Його завдання – збільшувати й урізноманітнювати емоційну сферу особистості студента, для того, щоб образи його творчої уяви були адекватні образам музичного твору.

Те саме відбувається й у музичному мистецтві. Так, досліджуючи характер змісту музики, Г. Гегель писав: “Музика дає простір для вираження всіх особливих почуттів, і всі відтінки радості, веселощів, жартів,

примх, захоплення й радості душі, всі градації страху, пригніченості, суму, скарги, горя, скорботи, туги тощо і, нарешті, благоговіння, преклоніння, любові тощо стають своєрідною сферою музичного вираження” [6, с. 29].

К. Абульханова-Славська вважає, що “зустріч емоційності з музичним твором дає життя і твору мистецтва, і самому переживанню суб’єкта, перетворює останнє на духовну подію його життя” [1, с. 22]. Також Л. Бочкар’єв пише: “З одного боку, глибина емоційного переживання музики залежить від слухової культури, з іншого – вдосконалення, тонкість слухового диференціювання здійснюється краще під впливом образно-емоційної стимуляції” [4, с. 104]. Їх підтримує Я. Мільштейн: “Саме в переживанні, в емоційному сприйнятті й відтворенні твору сплітаються воєдино всі процеси навчання”. Отже, у всіх цих положеннях підкреслюється, що музика в навчальному процесі не повинна бути тільки тим, що освоюється, засвоюється студентом; вона повинна переживатися, проживатися ним за допомогою викладача. У цьому й полягає специфіка музичного мистецтва, де осягнення музичного твору та всі пов’язані з ним розумові операції виникають із переживання твору, що виконується, та невід’ємні від нього.

Отже, проникнення в текст відбувається через розуміння підтексту музики, освоєння музичних ідей нерозривно пов’язане з їх емоційно-образним сприйняттям. Музика, глибоко пережита студентом, впливає на всю його свідомість, створюючи необхідний настрій, вона активізує пізнавальні процеси, стає мотивом навчальної діяльності. В. Медушевський підкреслює, що біологічний зміст емоцій полягає не тільки в оцінці, а й у миттєвій підготовці сприйняття, мислення, м’язового апарата до дій у цій ситуації.

**Висновки.** Отже, емоційно-інтелектуальний фон занять забезпечує розкриття можливостей і здібностей студентів на основі збагачення їхнього емоційного та інтелектуального досвіду, що підвищує пізнавальний інтерес до вивчення інформації про творчу уяву й шляхи її формування, створює умови для виникнення емоційно-духовного контакту між студентом і музикою в процесі її особистісного сприйняття й виконання, сприяє оволодінню інтелектуальними вміннями (аналізу, синтезу, зіставлення, порівняння, виділення головного та другорядного тощо), дозволяє аналізувати і співвідносити художні образи за допомогою творчої уяви.

Подальшого дослідження потребує з’ясування значення педагогічного спілкування у формуванні творчої уяви студентів.

### **Література**

1. Абульханова-Славская К.А. Некоторые особенности эстетического переживания / К.А. Абульханова-Славская // Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки. – 1994. – № 4. – С. 35–37.
2. Анохин П. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. Анохин. – М. : Прогресс, 1989. – 278 с.

3. Барышева Т.А. О некоторых перспективах художественного развития дошкольников / Т.А. Барышева // Материалы междунар. научно-практ. конференции. – 1994. – С. 31–32.
4. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М. : ИПРАН, 1997. – 350 с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 91 с.
6. Гегель Г.Ф. Характер содержания в музыке : в 4 т. / Г. Гегель. – М. : Искусство, 1971. – Т. 3 : Эстетика. – 312 с.
7. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М., 1981. – 422 с.
9. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций : Психометрический и когнитивный аспекты / [ред. Г.А. Емельянов]. – М. : Смысл, 2002. – 86 с.
10. Неменский Б.М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания : кн. для учителя / Б.М. Неменский. – М. : Просвещение, 1987. – 164 с.
11. Паламарчук В.Ф. Техне ітелектус (технологія інтелектуальної діяльності учня) : посіб. для вчителів / В.Ф. Паламарчук. – К. : Вища школа, 1999. – 82 с.
12. Психологический словарь / В.В. Абраменко и др. ; под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1988. – Т. 2. – 364 с.
14. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании / В.А. Сухомлинский ; сост. и авт. вступ. ст. М.И. Мухин ; ред. кол. : Н.Д. Ярмаченко и др. – К. : Радянська школа, 1983. – 224 с.
15. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1988. – 284 с.
16. Якобсон П. Психология художественного восприятия / П. Якобсон. – М. : Педагогика, 1986. – 222 с.
17. Valli L.W. The question of quality and content in reflective teaching. Paper presented at the annual meeting of the AERA. – Boston, 1990.

МУСАЄВ К.Ф.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема мотивації є актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології та педагогіці. Питання мотивації навчальної діяльності й розвиток творчої особистості учнів розглядають такі учені, як: Л.І. Божович, Н.Н. Власова, А.Н. Леонтьєв, Д.К. Маккеланд, А.К. Маркова, Г. Олпорт та ін. Але ця проблема потребує ширшого та глибшого дослідження. З одного боку, це відбувається тому, що необхідність упровадження в практику психологічних досліджень, вихід до реальної поведінки людини, до її регуляції вимагає сьогодні реального пізнання закономірностей людини. З іншого боку, назріла необхідність розкриття зв'язків внутрішніх мотиваційних тенденцій людини до дії із соціальної детермінації її психіки.

**Мета статті** – висвітлити теоретичні основи мотивації навчальної діяльності. Для цього необхідно визначити рівні, етапи, якості, прояви мо-