

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Кіровоградський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

Серія:  
**Педагогічні науки**

Випуск 139

Кіровоград – 2015

**ББК 81.2(3)**

**Н 34**

**УДК 378**

**Наукові записки** / Ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. – Випуск 139. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – 316 с. – (Серія: Педагогічні науки)

**ISBN 978–7406–57–8**

*Збірник наукових праць є результатом наукових пошуків дослідників теоретичних та методичних аспектів мистецької освіти.*

**Рецензенти: Брилін Б. А.,** доктор педагогічних наук, професор;

**Олексюк О. М.,** доктор педагогічних наук, професор.

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановою президії ВАК України від 16 грудня 2009 р. № 1–05/6.

#### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

- 1. Радул В. В.** – доктор педагогічних наук, професор (науковий редактор);
- 2. Кушнір В. А.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 3. Мельничук С. Г.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 4. Растригіна А. М.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 5. Ткаченко О. М.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 6. Черкасов В. Ф.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 7. Шандрук С. І** – доктор педагогічних наук, професор;
- 8. Грозан С. В.** – кандидат педагогічних наук, ст. викладач (відповідальний секретар).

Друкується за рішенням вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (*протокол № 11 від 27 квітня 2015 року*)

**Статті подано в авторській редакції**

**ISBN 978–7406–57–8**

**© Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2015**

УДК 378.016:78

## УЗАГАЛЬНЕННЯ ІНТОНАЦІЇ ЯК МЕХАНІЗМ ОСЯГНЕННЯ СМISЛУ ЕСТЕТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

Ольга ОЛЕКСЮК (Київ)

**Постановка проблеми.** У даній статті представлені результати теоретичного та експериментального досліджень, спрямованих на методичну переорієнтацію навчального процесу при переході на нові навчальні плани в системі вищої мистецької освіти. При цьому враховуються як зміна парадигми освіти, так і багаточисельні зони кризи, накопиченої в теорії і практиці освіти. Основною зоною кризи є філософське обґрунтування співвідношення між теоретичною діяльністю з розв'язання дидактичної проблеми та практичним втіленням, що підтверджує або не підтверджує теоретичні положення. Насамперед необхідно визначити і розробити такі важливі інноваційні структури як компетентнісна модель, стандартизовані обсяги знань, на основі яких формується професійні компетентності та спеціальні методи для якісної оцінки компетентностей.

Широке визнання значущості професійної компетентності випускника Інституту мистецтв спрямовує увагу педагогічного співтовариства на доцільність розвитку компетентнісно орієнтованого простору. Однак, це досить часто вступає в суперечність з традиційною «дискретно-дисциплінарною моделлю навчання» (Г. Букалова) в сучасній вищій школі мистецького профілю. Структура такої моделі вибудовується з великої кількості навчальних дисциплін. Процес навчання розгортається в логіці предметної галузі, яка властива кожній окремій дисципліні. Однак, якість професійної підготовки майбутніх фахівців не можна зводити до суми рівнів якості освоєння змісту навчальних дисциплін. Великою мірою ця якість визначається мірою залучення студентів до виробничої сфери майбутньої професійної діяльності. Дискретно-дисциплінарна організація підготовки майбутнього фахівця недостатньо відповідає генеральній освітній меті. Все це диктує необхідність перегляду викладання цілого ряду дисциплін музично-теоретичного циклу в інститутах мистецтв.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемою узагальнення інтонації як механізму осягнення смислу естетичних категорій опікуються зарубіжні та вітчизняні вчені, зокрема, О. Маркова, В. Медушевський та інші. У педагогічному аспекті дослідження ця проблема залишається актуальною і недостатньо розробленою.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні сутності узагальнення інтонації як механізму осягнення смислу естетичних категорій та виявлення основних координат його застосування в музично-педагогічному процесі інститутів мистецтв.

**Виклад основного матеріалу.** У поле зору кожної дисципліни музично-теоретичного циклу попадає функціонально-логічна сторона музики («Гармонія»), а також її структурні закономірності («Аналіз музичних творів»), співвідношення і взаємодія голосів («Поліфонія») тощо. Кожна з дисциплін музично-теоретичного циклу, акцентуючи увагу на особливостях і закономірностях будь-якого елементу музики, виступає як частина цілого. Однак досить часто виявляється, що загальна картина широкого концептуального підходу до музичного мистецтва у свідомості студента не складається тому, що відсутній основний елемент – розуміння системності у всіх ланках освіти. Вирішення завдань формування конкретних предметних компетентностей заступає світоглядне, естетичне розуміння змісту музичного твору. Виявляється, що, сформувавши предметні компетентності з дисциплін музично-теоретичного циклу, студент неспроможний застосовувати їх за межами конкретної дисципліни («Сольфеджіо», «Гармонія», «Аналіз музичних творів» та ін.). Доводиться констатувати, що студенти III курсу на заліку з дисципліни «Методика музичного виховання» в процесі аналізу музичного твору не можуть пояснити елементарні теоретичні поняття. Часто-густо студенти не спроможні перенести предметні компетентності з курсу «Гармонія» на ґрунт іншої дисципліни тому, що в їхній свідомості закріпилися зв'язки понять з конкретною дисципліною, а не з системою виражальних засобів.

Відсутність навичок творчої самореалізації, здатності вільно оперувати теорією в конкретних ситуаціях пояснюється недостатньою увагою у навчанні студентів до кардинальних проблем музично-педагогічної освіти. На жаль, спеціальної дисципліни, в процесі вивчення якої можна було б формувати у студентів здатність до широких інтонаційних узагальнень, в програмах інститутів мистецтв немає. Отож студенти не завжди усвідомлюють смисл таких понять як «інтонація», «естетичний зміст музичного твору», «музичний образ» тощо. Наші

лонгitudні дослідження свідчать про те, що узагальнені поняття мають дати майбутнім учителям музичного мистецтва основу для орієнтації в різних явищах мистецтва. Такі знання відображають найзагальніші мистецькі явища, характеризують стійкі зв'язки з буттям і розкривають естетичну сутність мистецтва.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає розвиток здатності до освоєння смислу категорій естетики. Цей процес характеризується певними труднощами, бо сприймається як такий, що не має прямого відношення до професії майбутнього вчителя музики в цілому. Так, про можливість застосування естетичних знань у своїй майбутній професії бакалаври відгукуються таким чином: «...знання з етики та естетики навряд чи пригодяться у моїй майбутній професійній діяльності». А тим часом дедалі актуальнішим стає використання можливостей курсу «Естетика» (II та III курси за вибором студентів) в герменевтичній інтерпретації музичного твору. Наші дослідження, зокрема, анкетування, бесіди з студентами, письмовий аналіз музичних творів свідчать про недоліки в естетичних орієнтаціях майбутніх учителів музичного мистецтва. До них можна віднести, насамперед, відсутність цілеспрямованої та систематичної уваги до проблеми формування естетичної компетентності студентів. Це проявляється у формальному характері музично-теоретичних знань, зокрема, у визначенні жанру, стилю, музичної форми, описуванні свого розуміння образного змісту твору, музичних виражальних засобів, які найяскравіше розкривають задум композитора.

Услід за емоційно-чуттєвим сприйняттям, аналітико-синтетичний процес дає нові результати з освоєння естетичного смислу категорій. Уміння оперувати такими розумовими операціями як аналіз, порівняння, зіставлення й узагальнення є обов'язковою умовою для сприйняття естетичних категорій в музичному мистецтві. У цей процес входить виділення елементів музичної мови, спрямованих на розкриття смислу естетичних категорій прекрасного, піднесеного, трагічного, комічного, а також розкриття зв'язків, залежностей між цими елементами. Як показує практика, студенти не володіють уміннями здійснювати аналіз музичних творів через «злиття» характерних інтонацій, які концентрують в собі ознаки цих категорій. Так, аналіз твору М. Мусоргського «Гопак» з опери «Сорочинський ярмарок» показав, що майже всі студенти (92,2% з 294 опитаних), не володіють знаннями про сутність комічного в мистецтві, про принципи створення ефекту комізму в музиці, особливо інструментальній.

Лише 7,8 % досліджуваних змогли дати неповну характеристику виражальних засобів, композиторських прийомів, спрямованих на розкриття комічного змісту твору. Аналіз іншого твору, (А.Хачатурян, «Сцена з балету «Спартак») виявив невміння більшості студентів (75,5 %) виділяти інтонації, які найяскравіше розкривають всю повноту ліричного почуття, а, тим самим, усвідомлення смислу категорії піднесеного.

На думку В. Медушевського, механізм інтонаційно-пластичної генералізації (конкретно-почуттєвого узагальнення) дає змогу сформувати систему ознак кожної узагальненої інтонації, сконцентрувати в найбільш узагальнених художніх проявах пафос інтонаційних відношень, моральний та естетичний зміст яких полягає в їхній духовній значущості для суспільного буття та принциповій несхожості з реальними людськими відносинами. Різні асоціативні зв'язки, що виникають завдяки узагальненню інтонації, у значній мірі сприяють осягненню морального та естетичного смислу категорій, бо саме вони породжують ідентифікація, завдяки їм діє механізм синтонії.

Здатність до узагальнення є, насамперед, симультанним усвідомленням інтонаційного розвитку, що відображує цілісність, смисл явища. Тому її можна розглядати як здатність до осмислення засобів виразності в естетичному контексті. Контекстуальні умови застосування елементів музичної мови (тонів, інтервалів, акордів у ладогармонічній системі тощо) є вихідним моментом у визначенні ознак узагальненої інтонації, яка у згорнутому вигляді відображує втілену в образі естетичну категорію. Зазначимо, що найбільш стійкі форми зв'язку естетичних категорій, які є початковим етапом типізації художнього образу, дістали термінологічне узагальнення через категоріальний апарат естетики. Кожна узагальнена інтонація володіє системою ознак, які дозволяють у концентрованому вигляді відобразити смисл тої чи іншої естетичної категорії.

Застосовані в курсі «Аналіз музичних творів» методи порівняння, зіставлення, аналізу та узагальнення в значній мірі впливають на розвиток здатності студентів до освоєння смислу естетичних категорій, відображених у музичних творах. У свою чергу, осмислення сприяє формуванню вмінь уявити, пережити та відчувати музичний образ як цілісну інтонаційну систему. Саме тут, в образних засобах, в «техніці», в процесі творення образу глибоко закладене естетичне начало музики і його вплив на особистість студента. У цьому контексті нами запропонований метод порівняння не тільки

полярних, а й органічно пов'язаних між собою категорій (наприклад, прекрасне – піднесене; піднесене – героїчне; героїчне – трагічне тощо), а також ототожнених категорій із різних видів мистецтв.

Залучення студентів до естетичних проблем і цінностей музики починається з перших днів навчання в Інституті мистецтв, у процесі вивчення курсу «Сольфеджіо». Саме цей курс містить великі можливості для подолання суперечностей, висвітлених вище. У межах курсу можна успішно формувати компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, пов'язані з глибоким сприйняттям музичних творів, розуміння їх естетичної сутності, а також вивчення виражальних можливостей, виявленні духовного змісту твору. Водночас слід зауважити, що говорити про духовну сутність музичного твору, використовуючи суто музикознавчу термінологію, неможливо. Адже добре відомо, що в Стародавній Греції музичне мистецтво суворо контролювалося суспільством, причому не за мистецтвознавчими мотивами. Виникає питання: що в музичній інтонації такого, що під її впливом змінюються емоції, воля та спосіб думок? Сутність відповіді полягає в тому, що музика за своїм походженням є природним явищем, пов'язаним з організацією космосу і, відповідно, з можливими будівничими космосу. Звідси випливає висновок: вихідною філософською платформою, на основі якої розв'язуються міждисциплінарні проблеми є положення про принципову важливість наукового пізнання взаємозв'язків природи, суспільства, людського мислення. У процесі реалізації міждисциплінарних зв'язків курсів «Сольфеджіо», «Гармонія», «Аналіз музичних творів» та «Естетика» посилюються світоглядні, філософсько-естетичні аспекти. Це сприяє систематизації та узагальненню отриманих раніше знань з музично-теоретичних, музично-історичних та музично-виконавських дисциплін. Тільки на міждисциплінарній основі розвиваються уміння майбутнього вчителя музики порівнювати, узагальнювати, розкривати причинно-наслідкові зв'язки.

Особливий інтерес становить вивчення основних елементів естетичної свідомості – ідеалу, смаку, потреби, почуття, сприйняття та шляхів формування цих феноменів у майбутнього вчителя музики. Першочерговий інтерес становлять проблеми естетичного сприйняття, творчого характеру осягнення музичного мистецтва, поєднання в ньому емоційного й раціонального як важливої умови духовного виховання студентської молоді. Таким чином, студенти мають «рухатися» від

сприйняття, усвідомлення виражального значення музичних засобів до узагальнених теоретичних понять.

Робота над темами курсу «Гармонія» теж має будуватися з орієнтацією на послідовне розкриття сутності категорій естетики. При такому підході елементи музичної мови виступають не лише в ізольованому вигляді, самі по собі, а в тісній взаємодії, яка визначає в конкретному поєднанні їх смислове значення, роль у створенні музичної інтонації. На жаль, традиційна система навчання таке розкриття тем не передбачає. Викладання курсу вимагає від викладача ретельної підготовки, а від студентів – особливої зосередженості, тому що гармонія покликана ознайомити студентів з широким колом естетичних проблем. У традиційній системі розкриття змісту курсу музичний твір розглядається як синтез засобів виразності. Однак для майбутнього вчителя музики цього недостатньо – йому потрібно не тільки розуміння внутрішніх закономірностей твору, а й усвідомлення зв'язків музики з буттям. Ось чому основним завданням гармонії є спрямування студентів на пізнання сутності естетичних категорій, утілених в засобах музичної виразності, а також на уявлення студентів про здатність мистецтва яскраво і переконливо показати естетичний ідеал. Педагогічне керівництво полягає в тому, щоб допомогти студентам виділити естетичні ознаки засобів музичної виразності, динамічні, ритмічні, висотні, темброві особливості звукових поєднань.

На подальших етапах вивчення музично-теоретичних дисциплін педагогічне керівництво проявляється в піклуванні про формування компетентностей, сформованих на основі включення набутого досвіду в нові міждисциплінарні зв'язки. Це сприяє розумінню та усвідомленню таких ознак досконалості форми як цілісність, гармонія, драматургічна логіка, співвіднесеність акцентів у становленні музичного образу, що закладає основу для поглибленого осягнення курсів «Філософські студії» та «Естетика», актуалізації основних філософсько-естетичних понять з урахуванням майбутньої професійної діяльності вчителя музики в школі. Звернення до проблем естетики надає творчий характер всім компонентам пізнавальної діяльності у процесі сприйняття, музичного виконання, аналізу тощо. Адже вищі духовні почуття є могутніми стимулами творчого потенціалу особистості.

**Висновки.** У сучасному компетентнісно орієнтованому просторі неабиякого значення набувають положення В. Медушевського про втілення соціальної сутності людини в інтонаційних узагальненнях, до розмірів яких

зменшуються культурні стилі, художні епохи разом із світоглядним змістом. Думки автора мають глибокий філософський смисл, даючи змогу інтерпретувати музичне сприйняття як феномен, що поєднує глибинні структури буття з людською психікою. Інтонаційні узагальнення відображують дидактичний синтез, який здійснюється у межах змісту як окремих навчальних дисциплін музично-теоретичного і філософсько-естетичного циклів. Цілісна інтонаційна система, що лежить в основі музичного образу, уможливує осягнення категорій естетики завдяки застосуванню методів порівняння та зіставлення музичних творів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Маркова Е.Н. Интонационность музыкального искусства: научное обоснование и проблемы педагогики. – К.: Муз. Україна, 1990. – 183 с.

2. Медушевський В. В. Интонационная форма музыки: Исследование. – М., 1993. – 262с.

3. Медушевський В. В. Человек в зеркале интонационной формы // Сов. музыка. – 1990. – № 3. – С. 39–48.

4. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олексюк Ольга Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

*Коло наукових інтересів:* формування духовного потенціалу майбутнього вчителя музики.

**УДК 378 : [37.013+78]**

### НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Тетяна ПЛЯЧЕНКО (Київ)**

**Постановка проблеми.** Інструментально-виконавська діяльність учителя музичного мистецтва в середніх загальноосвітніх навчальних закладах потребує сформованості відповідних умінь, найскладнішими з яких є концертмейстерські.

Концертмейстерська підготовка майбутніх учителів в умовах університетської освіти здійснюється у процесі засвоєння різних фахових дисциплін – інструментально-виконавських (основний і додатковий музичні інструменти, концертмейстерський клас), музично-теоретичних (гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів), вокально-хорових (хорове диригування, методика викладання вокалу), методичних (методика музичного виховання). Навчальна діяльність студентів у цих виконавських і методичних класах передбачає застосування таких концертмейстерських умінь, як акомпанування солістам (вокалістам, інструменталістам, ансамблям), гру хорових партитур різного рівня складності, виконання супроводу до вокальних і хорових вправ з модуляціями у всі тональності, спів під власний супровід, забезпечення музично-ігрової та хореографічної діяльності учнів на уроках музичного мистецтва та в позанавчальний час.

Оволодіння таким широким спектром концертмейстерських умінь потребує

грунтовної підготовки студентів на аудиторних заняттях з концертмейстерського класу. Проте, ця навчальна дисципліна не є нормативною (обов'язковою для вивчення), тому в освітніх програмах університетів вона, у кращому випадку, віднесена до варіативної (вибіркової) частини навчального плану, у гіршому – взагалі не викладається студентам.

Така суперечність між запитами шкільної практики і реаліями університетської освіти спонукає до розроблення спеціальної методики комплексного формування концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях фахових дисциплін та в процесі самостійної підготовки. А це, у свою чергу, потребує дослідження й наукового обґрунтування сутності і структури означеного феномена, а також розроблення методичних рекомендацій для студентів щодо опанування концертмейстерських компетенцій за час навчання в університеті.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Специфіку концертмейстерської діяльності та окремі аспекти формування й розвитку у студентів концертмейстерських умінь розкрито в навчально-методичних і мистецтвознавчих працях Н. Борисової, Л. Винокур, Е. Економової, Т. Карнаухової, І. Крюкової, М. Крючкова, С. Кубанцевої, А. Люблінського,

М.Моїсєєвої, І.Одиноквої, В.Пустовіт О.Рафалович, М.Смирнова, Є.Шендеровича та інших. Проте, науково-педагогічні засади формування концертмейстерської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ще недостатньо досліджені, що й визначило актуальність цієї статті.

**Мета статті** – на основі аналізу методичних і мистецтвознавчих праць у сфері концертмейстерського виконавства визначити сутність і структуру концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Концертмейстерська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має бути обумовлена кваліфікаційними вимогами та змістом освітньо-професійної програми підготовки бакалавра, спеціаліста й магістра, орієнтованих на формування відповідних фахових компетентностей у процесі навчання в університеті.

Удосконалення концертмейстерської підготовки студентів на засадах компетентнісного підходу передбачає наукове обґрунтування сутності і складових концертмейстерської компетентності, потребує аналізу відповідного виду професійної діяльності вчителя на уроках музичного мистецтва і в позаурочний час та концертмейстерського виконавства взагалі, що уможливить визначення основних форм роботи шкільного вчителя як концертмейстера.

Практична концертмейстерська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в опануванні специфічних інструментально-виконавських умінь, які забезпечують успішність музично-педагогічної діяльності в середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Ці навички прищеплюються на заняттях з основного й додаткового музичних інструментів (розвиток техніки гри на музичному інструменті), хорового диригування та практикуму роботи з хором (де обов'язковим є виконання на фортепіано хорових партитур із застосуванням специфічних аплікатурних прийомів, які забезпечують плавне з'єднання акордів без педалі), методики викладання вокалу (однією із програмових вимог з цієї дисципліни є вміння грати вокальні вправи гармонічної та гомофонно-гармонічної фактури з модуляціями у всі тональності).

Відтак, концертмейстерська підготовка студентів музично-педагогічної спеціальності не обмежується лише навчанням у концертмейстерському та інших інструментальних класах, а інтегрується з іншими видами навчальної діяльності, що є необхідним для формування такої інтегративної якості

вчителя, як концертмейстерська компетентність.

Значимо, що заняття у концертмейстерському класі проводяться в індивідуальній формі, але передбачають і ансамблеву роботу (дуети, тріо, квартети тощо), оскільки повноцінне опанування концертмейстерських умінь можливе лише у процесі ансамблевої гри, до якої залучаються інші студенти (інструменталісти, вокалісти), які проходять виконавську практику.

Узагальнюючи програмові вимоги з концертмейстерського класу різних років [1; 2; 5; 6], можемо виокремити такі основні завдання концертмейстерської підготовки студентів:

- формування й розвиток навичок акомпанування солістам – вокалістам, інструменталістам (чуття партнера з ансамблем; знання закономірностей співацького дихання і звуковедення; урахування специфіки виконання на духових, струнних і народних інструментах; використання елементів диригування тощо);

- формування й розвиток навичок ансамблевої гри у різноманітних камерних складах (досягнення синхронності ансамблевого виконання, динамічна збалансованість звучання сольної та акомпануючої партій у тріо, квартетах та інших інструментальних ансамблях);

- опанування навичок акомпанування вокально-хоровим та інструментальним колективам;

- опанування навичок співу під власний супровід з елементами диригування (динамічна збалансованість звучання фортепіанного супроводу і співацького голосу);

- формування навичок читання акомпанементу з аркуша, транспонування, добору інструментального супроводу на слух;

- застосування елементів композиції та імпровізації.

Обов'язковою умовою ефективності концертмейстерської підготовки студентів є кореляція навчальної та реальної концертмейстерської діяльності вчителя музичного мистецтва, яка забезпечується у процесі виконання студентом навчальних завдань, побудованих на моделюванні професійних ситуацій.

До таких завдань ми відносимо творчу адаптацію акомпанементу до пісенного репертуару. Так, наприклад, на початковому етапі розучування хорового твору в акомпанементі необхідно дублювати хорові партії для кращого їх засвоєння дітьми, водночас спрощуючи акордову фактуру. У процесі подальшої роботи над твором можна поступово ускладнювати акомпанемент,

збагачуючи його акордами й пасажами, зазначеними в авторському тексті, або ж виконувати власний варіант супроводу до пісні.

Таке моделювання типових педагогічних ситуацій (їх аналіз, проектування способів дій) дає змогу заздалегідь, ще до початку педагогічної практики інтегрувати знання, отримані в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін, а також застосовувати їх у процесі вирішення конкретних професійних завдань.

Увесь комплекс означених вище умінь і навичок ще не розглядався у контексті професійної підготовки студентів музично-педагогічної спеціальності. Тому доцільним буде аналіз теоретичних положень і методичних рекомендацій провідних педагогів і концертмейстерів, які є актуальними для формування концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Практичне значення для досліджуваної нами проблеми мають праці М. Крючкова, присвячені формуванню навичок читання нот з аркуша та транспонування акомпанементу. Піддаючи критиці дуже поширений спосіб читання музичного тексту «нота за нотою», при якому виникає неприродна для музичного мислення роздробленість і мозаїчність, автор пропонує метод сприймання нотного тексту, який ґрунтується на виявленні типових зв'язків, що об'єднують певну групу нот. Автор стверджує, що цей метод сприймання нотного тексту подібний до читання словесного тексту і сприяє активізації музичного мислення й пам'яті студента, а також підвищує швидкість відтворення музичного матеріалу. Аналогічний метод М. Крючков рекомендує і для транспонування акомпанементу в іншу тональність [3, с. 15–16].

Основні види фактури фортепіанного акомпанементу вперше проаналізував і класифікував А. Люблінський, ґрунтовно і наочно розкривши їхні виражальні можливості. Досліджуючи виникнення й розвиток основних фактурних видів фортепіанного супроводу, автор класифікує їх у такому порядку: 1) акордова опора в речитативних формах; 2) танцювальні ритми; 3) акордовий супровід; 4) акорд арпеджато; 5) гармонічна фігурація; 6) поліфонічна та багатощарова фактура; 7) «конфліктний» супровід.

Не вдаючись до детального аналізу означених фактурних видів, зазначимо, що опора на теоретичні знання у цій сфері надасть студентам реальну допомогу у виконанні таких видів концертмейстерської діяльності, як транспонування, читання нот з аркуша, добір

на слух, спрощення фортепіанної фактури тощо.

Дослідження традиційних прийомів і засобів спрощення фортепіанної фактури в оперних клавірах здійснив педагог і концертмейстер Є. Шендерович. Автор зазначає, що «спрощення» трактують не як збіднення фортепіанної фактури, а як раціональний спосіб викладу клавіру, що сприяє зручності виконання його на фортепіано [9, с. 5].

Однією із перших методів транспонування нотного матеріалу почала досліджувати О. Рафалович. Запропонована нею система транспонування пов'язана із процесом розвитку музичного слуху й мислення учнів (студентів). Дослідниця пропонує два методи розвитку навичок транспонування – на слух і по нотах. У першому випадку відбувається активізація контролю над свідомістю, що сприяє повному засвоєнню нотного тексту, а використання другого методу авторка називає найрадикальнішим засобом розвитку музичного слуху, пам'яті, уваги, навичок читання нот з аркуша і навіть техніки гри [7, с. 14].

Значний внесок у теорію й методику формування концертмейстерської майстерності зробив М. Смирнов. Звертаючись до проблеми розвитку умінь і навичок, необхідних для читання нот з аркуша, він зазначає, що їх відсутність – це показник низького фахового рівня студента [8, с. 5]. Порівнюючи читання нот з аркуша із читанням словесного тексту, автор пропонує ефективну методику, що ґрунтується на читанні музичного тексту «сумарно, значущими звуковими комплексами» [8, с. 6].

Аналізуючи численні варіанти перекладень оперних клавірів, М. Смирнов дійшов висновку, що не існує єдиного принципу перекладення клавіру тому, що від індивідуальності й рівня майстерності авторів оперних клавірів залежить спосіб їх перекладення, який характеризується різними ступенями відступу від оркестрової партитури. Ця обставина, на думку Є. Шендеровича, спонукає концертмейстера до спеціального перекладення клавіру, а в більшості випадків і спрощення фортепіанного викладу, забезпечивши у такий спосіб зручність його виконання [9, с. 22].

Узагальнюючи численні варіанти перекладень оперних клавірів, Є. Шендерович зводить їх до двох основних видів: 1) незначні зміни фактури; 2) суттєві зміни фортепіанної фактури, а іноді і створення нового викладу. Цей вид перекладень потребує наявності творчої фантазії та піаністичної винахідливості концертмейстера. Означені вище спрощення



мають практичне значення і для концертмейстерської підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

На основі аналізу накопиченого у сфері концертмейстерського виконавства науково-методичного і практичного досвіду ми можемо визначити сутність і складові концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Концертмейстерську компетентність учителя музичного мистецтва ми трактуємо як інтегративну якість, яка є показником готовності до концертмейстерської діяльності в загальноосвітній школі та виявляється у володінні такими компетенціями:

- сформованість навичок ансамблевої гри; знання особливостей акомпанування солістам (вокалістам, інструменталістам) та ансамблям;

- уміння виконувати супровід до вокальних і хорових вправ з модуляціями у всі тональності;

- уміння грати партитури вокально-хорових творів, записаних на 2-х, 3-х, 4-х нотонассях з гармонічною, гомофонно-гармонічною та поліфонічною фактурою викладу;

- володіння навичками комплексного виконавства (уміння співати під власний супровід із застосуванням елементів диригування);

- уміння самостійно підбирати й виконувати спеціальний інструментальний репертуар для музично-ігрової та хореографічної діяльності учнів на уроках музичного мистецтва і в позаурочний час;

- здатність до творчої адаптації акомпанементу (транспонування, добір на слух, спрощення та ускладнення фактури, обробка, аранжування, імпровізація тощо);

- здатність до психоемоційного саморегулювання і навіювання у процесі публічного виступу; сценічна майстерність і артистизм.

Оволодіння концертмейстерськими компетенціями є складним і тривалим процесом, який здійснюється на аудиторних заняттях в університеті, у процесі самостійної домашньої роботи та під час виконавської і педагогічної практик, коли студенти набувають досвіду різноманітної акомпанаторської і музично-творчої діяльності.

**Висновки.** Отже, дослідження науково-педагогічних засад концертмейстерської діяльності уможливило визначення сутності і структури концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя

музичного мистецтва. Наведений у цій статті матеріал не висвітлює усіх проблем формування й розвитку концертмейстерської техніки студентів. Перспективним, на нашу думку, вбачається дослідження психологічного аспекту концертмейстерської діяльності вчителя музичного мистецтва, а також процес адаптації шкільного пісенного матеріалу засобами композиції та аранжування.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисова Н. М. Содержание урока по концертмейстерскому классу на музыкально-педагогическом факультете пединститута / Н. М. Борисова // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки. – М.: Просвещение, 1982. – С. 130 – 140.

2. Концертмейстерський клас і ансамбль: програма [для музично-педагогічних факультетів та факультетів підготовки вчителів початкових класів і музики педагогічних інститутів] / укл. А. Болгарський, М. Моїсєєва. – К.: УДПУ, 1997. – 23 с.

3. Крючков Н. А. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Н. А. Крючков. – Л.: Музгиз, 1961. – 72 с.

4. Люблинский А. А. Теория и практика аккомпанемента: методологические основы / А. А. Люблинский. – Л.: Музыка, 1972. – 80 с.

5. Пляченко Т. М. Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки / Т. М. Пляченко // Професійна мистецька освіта і художня культура : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. 2014 р. / МОН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 61 – 69.

6. Пустовит В. И. Концертмейстерская подготовка студентов музыкально-педагогического факультета: метод. пособие / В. И. Пустовит. – Минск: Минский гос. пед. институт, 1985. – 42 с.

7. Рафалович О. В. Транспонирование в классе фортепиано / О. В. Рафалович. – Л.: Музгиз, 1963. – 36 с.

8. Смирнов М. А. Эмоциональный мир музыки / М. А. Смирнов. – М.: Музыка, 1990. – 320 с.

9. Шендерович Е. М. О преодолении пианистических трудностей в клавирах: советы аккомпаниатора / Е. М. Шендерович. – [изд. 2-е, испр. и доп.] – М.: Музыка, 1987. – 60 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Пляченко Тетяна Миколаївна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор та завідувач кафедри інструментально-виконавської майстерності Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах університетської освіти.

УДК 378.147:78

## ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЗА МОДЕЛЛЮ LIBERAL ARTS AND SCIENCES

**Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** В контексті запропонованих новацій, пов'язаних з уведенням у дію нового Закону України «Про вищу освіту», основним освітнім завданням сьогодення є інтеграція вітчизняної вищої школи у світову систему освіти вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, активна взаємодія з міжнародною педагогічною громадою з питань обміну досвідом, упровадження перспективних педагогічних інновацій, орієнтованих на розвиток освітніх систем, забезпечення доступу до високоякісної вищої освіти за рахунок мобільності випускників ВНЗ на ринку праці, впровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання у відповідності до вимог Болонської декларації.

Відтак, функціонування системи вищої освіти за новими правилами, має забезпечити «...автономію вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізацію особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [3].

З огляду на вищезазначене, особливої уваги потребує система професійної мистецької освіти, яка, функціонуючи у колі проблем таких систем організації людської діяльності, як культура, мистецтво, освіта, завжди була й залишається органічною, невід'ємною й самостійною частиною феномену культури України [2], що є складовою як європейської, так і світової культури в цілому.

Професійна мистецька, й, зокрема, музично-педагогічна освіта, що базується на засадах гуманістичної, особистісно-зорієнтованої парадигми, хоча, як задекларовано, й спрямована на підготовку компетентного фахівця, готового до виховання освіченої, духовно багатої молоді людини притаманними лише музичному мистецтву засобами, все ж в контексті сьогоденних вимог потребує певної реконструкції. Причому, як наголошує С. Квіт, «... щоб наздогнати цивілізований світ, що є сьогодні дуже мінливим, а освітні тенденції розвиваються безперервно, необхідно не просто не

відставати й рухатись в прискореному темпі, потрібно діяти блискавично» [3].

Отже, реформування музично-педагогічної освіти у відповідності до європейських та загальносвітових вимірів спонукають до переосмислення сталих підходів до професійної й, у першу чергу, фахової підготовки майбутніх фахівців-музикантів. Спроба окреслити можливості реконструкції фахового розвитку на основі впровадження у зміст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта принципів освіти по моделі Liberal Arts and Sciences, що ефективно використовуються у світовій освітній практиці складає мету даної статті.

**Аналіз досліджень і публікацій.** М. Чембержі, розмірковуючи про сучасні підходи до професійної мистецької освіти, наголошує, що її концептуальною основою має бути постійне й безпосереднє спілкування з мистецтвом, що у багато разів посилює його природний благодатний вплив на особистість. Глибоке «занурення» в мистецтво стає для студентів природним способом самовираження, як визначальної ознаки індивідуального сприйняття навчально-виховного процесу. Саме в останньому для кожного з них має існувати широкий вибір можливостей для здобуття знань, для щоденної самореалізації у постійному процесі збагачення і поглиблення фахових навичок, для формування вмінь активно шукати і знаходити інформацію, набувати фахового досвіду. На його думку, «...студентська молодь отримує у процесі спілкування з мистецтвом творчу силу й натхнення, надії та оптимістичне бажання жити, творити, щоденно відчуває наростаючу силу активного інтегрування у мистецький освітній простір...» [5, с. 70].

Вирішення проблеми інтеграції вищої освіти, й музично-педагогічної зокрема, у світовий освітній простір, на думку С. Волкова, потребує забезпечення якісної професійної підготовки, синтезуючої прогресивний вітчизняний і зарубіжний досвід та новітні наукові досягнення, спрямовані на підготовку високопрофесійного фахівця з базовою академічною освітою й широким світоглядом, озброєного фахово й технічно, талановитого й творчого, фанатично відданого мистецтву, здатного до науково-педагогічної,

творчо виконавської, мистецько-громадської та культурно-освітньої діяльності [2].

Нагальна потреба у створенні умов, які б дійсно дозволили повною мірою розкрити й реалізувати університетам, викладачам, студентам їхній інноваційний освітній та професійний потенціал, на думку В. Кременя [4], зумовлює необхідність нарешті дійсно відмовитись від існуючої в системі управління освітою і наукою декларативності, статичності, ізольованості від будь-яких нововведень, що залишилися нам у спадок від радянської системи й які, незважаючи на титанічні зусилля вітчизняних науковців, викладачів вишів та педагогів-практиків, до нинішнього часу практично не дозволяли інтегруватись у світові освітні процеси.

Саме про таке зауважує міністр освіти і науки С. Квіт, наголошуючи, що вже настав час відмовлятися від «невиправданого у сучасних реаліях досвіду радянської школи» й вважає за доцільне відхід від зайвої енциклопедичності у викладанні, підкреслюючи, що «необхідно виховувати компетентну особистість, здатну вирішувати проблеми, порівняно зі знаннями, здатність переводити їх в уміння, більш цінна» [3].

**Виклад основного матеріалу.** Наша наукова позиція щодо реформування існуючої системи підготовки майбутніх педагогів-музикантів пов'язана, перш за все, з більш широким баченням соціокультурного призначення сучасних фахівців мистецького спрямування. Це зумовлює переоцінку цінностей в системі традиційного сприйняття завдань музично-педагогічної освіти й має забезпечити не тільки набуття студентською аудиторією зазначених кваліфікаційною характеристикою вчителя музичного мистецтва компетентностей, а й перетворити музичне мистецтво на засіб становлення і розвитку особистості майбутнього фахівця як автора власного життя й професійної діяльності.

А відтак, і зміст фахової підготовки потребує певної реконструкції на засадах становлення і розвитку суб'єктних характеристик майбутнього педагога-музиканта. Тобто, разом з окресленням професійних компетенцій, що складають сутність й специфіку фаху та визначенням очікуваних результатів навчального процесу, які повинен мати випускник даної спеціальності, обов'язковим у змісті його фахової підготовки, на наш погляд, має бути врахування індивідуальної спрямованості кожного студента, його здібностей, можливостей, потреб, уподобань у колі напрямків обраної спеціальності. Вважаємо, що саме таке поєднання забезпечуватиме

ефективну підготовку сучасного педагога-музиканта широкого профілю й може стати основою його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, само-реалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку.

Однією із досить ефективних освітніх систем, що заснована на принципах вільного самовизначення особистості й успішно реалізується у багатьох американських і європейських ВНЗ, є модель Liberal Arts and Sciences, сутність якої складає впровадження збалансованих і побудованих на засадах передового світового досвіду бакалаврських, магістерських, докторських програм; органічне поєднання навчання з науково-дослідною роботою; орієнтація на фундаментальні навчальні курси міжнародного стандарту, що дають широку освіту з фаху, виховують культуру мислення і дозволяють випускникові гнучко реагувати на потреби ринку праці; відбір для навчання обдарованої молоді; формування духовного середовища; творчо адаптоване використання міжнародних здобутків у сфері організації навчального процесу, сучасних освітніх технологій.

Протягом останніх десятиріч у деяких ВНЗ України також мали місце спроби пристосування науковцями та педагогами-новаторами складових моделі Liberal Arts and Sciences до власного освітнього середовища. Доречі це відбувається й на кафедрі вокально-хорових дисциплін КДПУ ім. В.Винниченка. Але всі ці роки флагманом повномасштабного запровадження системи професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах Liberal Arts Education була і залишається Києво-Могилянська академія, що завжди перебуває на передньому краї реформ.

Оскільки сьогодні перед вищою освітою всього світу й українською зокрема, постали нові виклики від питань вартості освіти й появи нових технологій до проблем залежності між університетською освітою і перспективами працевлаштування [1], багато науковців й діячів вищої школи звертаються до експериментів зі згаданою моделлю навчання.

Будучи активними прихильниками якнайшвидшого розширення наукової складової у системі музично-педагогічної освіти відповідно вимогам нового Закону України «Про вищу освіту», ми підтримуємо думку Д.Беккера про те, що для сучасної вищої освіти на засадах вільного мистецтва навчання (Liberal Arts) його поєднання з наукою (Liberal Arts and Sciences) є особливо принциповим.

Отже, на наш погляд, освіта за моделлю Liberal Arts and Sciences, з властивим їй гнучким планом навчання, зорієнтованим на студента, що поєднує широту дисциплінарного

охоплення з глибиною вивчення фахових дисциплін, заохочує міждисциплінарність й надає студентам максимально можливу свободу вибору, може стати ефективним засобом реконструкції фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Маємо зазначити, що у сучасній міжнародній практиці існує велика кількість державних ВНЗ, де підготовка майбутніх фахівців відбувається за класичною системою, але в них пропонуються й досить успішні освітні програми, які реалізують модель Liberal Arts and Sciences. Як зауважує Д.Беккер, такий підхід особливо вдало працює в країнах, де проводяться реформи освіти, оскільки «дозволяє реформаторам організовувати сучасні освітні структури, що реалізують згадану модель у вже існуючих навчальних закладах» [1].

Прикладом реконструкції фахового розвитку майбутнього педагога-музиканта в контексті затребуваних реформаційних процесів, може стати співіснування й навіть продуктивна взаємодія моделі «Liberal Arts and Sciences» з традиційною системою навчання у деяких вищих навчальних закладах США. Така взаємодія спрямована на розвиток творчого, критичного й самостійного мислення майбутніх фахівців-музикантів, активізацію їхньої дослідницької діяльності, надання їм можливості випробувати себе як фахівця вже в навчальному процесі, завдяки впровадженню новітніх форм і методів навчання та розгалуженій системі їхньої практичної діяльності.

В дослідженнях американських науковців щодо професійно-особистісних характеристик сучасного педагога-музиканта [7], акцентується увага на таких суттєвих ознаках, як його музичний і інтелектуальний розвиток, лідерські навички, професійна відповідальність, ефективність й майстерність викладання, оволодіння інноваційними методами навчання, сформованість умінь ефективного використання навчального часу, окреслення стратегій роботи в аудиторії й вдома, вибудовування міжособистісних стосунків, управління власною поведінкою та діяльністю вихованців. Саме такі характеристики відповідають основним принципам і завданням моделі «Liberal Arts and Sciences» й відчутно впливають на зміст фахової підготовки майбутніх фахівців-музикантів.

Це відбивається на упорядкуванні змісту й структури предметних та методичних курсів на міждисциплінарних засадах, використанні інновацій та системи зворотного зв'язку в аудиторній та позааудиторній роботі, застосуванні методів моделювання,

комп'ютерних та мультимедійних технологій тощо. Поряд із курсами, що традиційно мають місце в підготовці майбутнього фахівця-музиканта, з'являються інтегровані курси, спрямовані на поглиблене вивчення фахових дисциплін; обов'язковими є різноманітні наукові дослідження відповідно обраного головного (major) спрямування (інструментального, вокально-хорового та ін.); акцентується увага на дослідницькій діяльності студентів, проводяться міждисциплінарні дослідження, щодо взаємозв'язку й взаємодії різних мистецтв і культур, вивчаються актуальні питання розвитку філософії освіти та мистецтва.

Щодо удосконалення програм фахової підготовки, прикладом може стати процес набуття студентами професійних компетенцій в спеціально організованому мистецькому середовищі. Так, для прикладу, у програмі підготовки майбутніх педагогів-музикантів (teachers-musicians) за спеціалізацією «вокал» (Voice major) [6], обов'язковими курсами є індивідуальний та груповий вокал (individual and choral vocal), хорове диригування (choral conducting), участь в оперних сценах (opera scenes) тощо. Обов'язковим також є набуття навичок співу творів на мові оригіналу, тому студенти за бажанням можуть взяти будь-який мовний курс для вивчення італійської, французької, іспанської чи російської мов.

Кожний факультет музичної освіти має власну оперу, де протягом двох семестрів відбувається підготовка студентів до постановки й виступу в опері, що оцінюється як екзамен. Всі студенти в обов'язковому порядку приймають участь у хорових колективах (choir), в університетських духових оркестрах (marching band), де грають на інструменті, що є для них головним та приймають участь у камерних ансамблях по 3-5 осіб (chamber music).

Великої значущості для майбутньої професійної кар'єри має виконавська діяльність студентів, що навчаються за напрямком «музична освіта» (Music Education). В навчальних планах відведено одну годину на тиждень для того, щоб студенти класу будь-якого професора (studio-class) виступали з сольним виконанням (як на концерті) і його наступним публічним обговоренням, де викладач й студенти надають кожний свої коментарі, побажання, рекомендації.

Обов'язковим для студентів є факультетські виступи (departmental performances), а також виступи поза університетом. Тому більшість студентів самі організовують свої лекції-концерти й виступи на радіо, у церквах, дитячих та благодійних будинках тощо. Саме в такий спосіб майбутній

фахівець демонструє свої фахові та педагогічні компетенції, що є необхідною умовою для майбутнього працевлаштування.

Цікавим є досвід організації програми фортепіано для не піаністів, що проводиться два рази на тиждень у спеціалізованих лабораторіях, обладнаних комп'ютерною технікою й 16–20 електронними інструментами з головним інструментом для викладача. Всі інструменти підключені до пульта викладача, який, з навушниками й мікрофоном, працює з кожним студентом індивідуально або об'єднує їх в невеличкі групи, слухає й оцінює роботу кожного. Цей курс є обов'язковим для студентів музичних відділень на рівні бакалаврату й вивчається протягом чотирьох семестрів з екзаменом після кожного. Якщо студент не здав екзамен за будь-який семестр, він зобов'язаний брати цей курс повторно, саме з цього семестру.

В спеціально обладнаній комп'ютерній лабораторії студенти опановують курси теорії музики та музичної композиції, що є дуже престижними й затребуваними. Курс музичної композиції, який може викладати тільки професор, що має кваліфікацію по двох напрямках: композиції та музичних технологіях, є обов'язковим, наприклад, в Університеті Небраска-Лінкольн (University of Nebraska-Lincoln). Засвоєння такого курсу надає майбутньому фахівцю можливість володіти не тільки навичками композиції, а й умінням якісно організовувати й записувати концертне виконання будь-якого виконавця чи колективу, не звертаючись до фахівців з музичних технологій.

Всі без виключення студенти мають власну веб-сторінку та e-mail в університетській мережі. На порталі кожного з них розміщується інформація щодо вибраного фаху чи спеціалізації, на які курси студент зареєстрований й в якому семестрі; подається робоча програма курсів, розклад занять, номери аудиторій, прізвища викладачів тощо.

Більша частина викладачів приймають контрольні завдання, курсові проекти та інші роботи on line й висувають високі вимоги до динаміки таких презентацій, хоча декотрі залишаються прибічниками оцінювання студентів за наявністю друкованих версій. Такий підхід до організації навчального процесу дозволяє економити особистий час як викладача, так і студента. Можливо саме тому, при досить широкому обсязі курсів і дисциплін, якими має опанувати майбутній фахівець-музикант, студенти мають час на

відвідування концертів, виставок, фестивалів, а також широкі можливості для організації дозвілля.

**Висновки.** Розмірковуючи щодо можливостей реконструкції фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта в контексті сучасних реформаційних процесів, ми прийшли до висновку, що освіта за моделлю Liberal Arts and Sciences позитивно впливає на вирішення завдань щодо ефективної підготовки сучасного фахівця, що є затребуваним у сучасному соціумі. Впровадження інноваційних освітніх програм фахового розвитку майбутніх фахівців-музикантів, орієнтованих на розвиток студента й спроможних зреалізувати модель вільних мистецтв і науки в мистецькому освітньому просторі ВНЗ є одним із шляхів успішного реформування музично-педагогічної освіти.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беккер Д. Что такое либеральное образование и чем оно...не является // Проблемы либерального образования. Сборник статей. СПб., 2012.
2. Волков С.М. Мистецька освіта в реаліях соціокультурних процесів // Культура України. Випуск 35. – 2011.
3. Квіт С. Потрібні зміни: зміст і завдання освітніх реформ// Українська правда 27 січня 2015.
4. Кремень В. Г. Почему мы бедные если такие образованные? «Зеркало недели. Украина» №6, 20 февраля 2015
5. Чембержі М. І. Міжнародні творчі зв'язки як спосіб оптимізації мистецької освіти / М. І. Чембержі // Взаємодія культур і збереження розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізації : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 28–29 трав. 2013 р. – К., 2013. – С. 69–71.
6. James Jordan and Giselle Wyers, «Music for Conducting Study», G I A Puns February 1, 2009. – 420 p.
7. Conway, Colleen M. and Hodgeman, Thomas M. Teaching Music in Higher Education. New York: Oxford University Press, 2009.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Растригіна Алла Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 378.637.016: 78.03 (477)

## ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)

**Постановка проблеми.** Процес модернізації музично-освітньої галузі відбувається у зв'язку з тими змінами й новоутвореннями, які стимулюють підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у навчальних закладах мистецького спрямування різних рівнів акредитації. Прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) уможливило новий підхід до організації навчально-виховного процесу, коригування навчальних планів та робочих програм, створення підручників та навчальних посібників, готовності за допомогою дистанційного навчання опанувати зміст навчальних дисциплін, які формують світогляд і впливають на якість психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів, учителів музичного мистецтва, а також магістрів музики. Отже, проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у вищих навчальних закладах мистецького спрямування на сучасному етапі розвитку суспільства є актуальною і своєчасною.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями Е. Б. Абдулліним, О. О. Апраксиною, Л. О. Безбородовою, А. Г. Болгарським, Л. М. Василенко, А. В. Козир, Л. О. Куненко, О. В. Лобовою, Л. М. Масол, О. В. Михайличенком, О. М. Олексюк, В. Ф. Орловим, О. М. Отич, Г. М. Падалкою, І. І. Полубояриною, О. С. Ребровою, Т. Й. Рейзенкінд, О. Я. Ростовським, О. П. Рудницькою, Т. Ю. Свистельниковою, Н. А. Сегедою, Л. В. Школяр різною мірою досліджено й розкрито ті чи ті питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження названих авторів, дає змогу усвідомити особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у вищих навчальних закладах мистецького спрямування на сучасному етапі розвитку музично-педагогічної освіти.

**Мета статті.** Виходячи із заявленої проблематики, мета статті полягає в обґрунтуванні основних підходів щодо професійно-педагогічної підготовки педагогів-

музикантів у вищих навчальних закладах мистецького спрямування.

**Виклад основного матеріалу.** Наприкінці ХХ тисячоліття розпочався процес модернізації музично-освітньої галузі, який зумовлено створенням і запровадженням в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів концепції художньо-естетичного виховання молоді, автором якої стала відомий в Україні вчений і педагог О. П. Рудницька. За її ініціативи було розроблено основні напрями перебудови загальної музичної освіти, яка разом з хореографією та образотворчим мистецтвом складала блок загальної мистецької освіти.

Розробку концептуальних засад загальної мистецької освіти й художньо-естетичного виховання молоді на початку ХХІ століття ініціювали співробітники Інституту проблем виховання АПН України на чолі з Л. М. Масол. Було затверджено державний стандарт освітньої галузі «Мистецтво», теоретично обґрунтовано доцільність інтегрованого підходу щодо поліхудожнього виховання молоді, створено нові програми для загальноосвітніх навчальних закладів, підготовлено монографічні та дисертаційні дослідження різних рівнів з обґрунтуванням змісту й структури інтегрованих курсів.

Відповідно до таких змін відбувається переосмислення та модернізація змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних навчальних закладах мистецького спрямування. Створюються інститути мистецтв, відкриваються нові кафедри при педагогічних університетах, діяльність яких спрямовується на розробку змісту навчальних курсів з підготовки фахівців нової генерації, спроможних запроваджувати в практику основні положення нової концепції загальної мистецької освіти й художньо-естетичного виховання молоді.

У контексті нашого дослідження використовуються споріднені дефініції, а саме: «педагог-музикант» і «вчитель музичного мистецтва». Щодо першої дефініції, то педагог-музикант ширше поняття стосовно вчителя музичного мистецтва. Педагог-музиканти здійснюють музично-освітню діяльність у навчальних і позашкільних закладах культури й освіти різних рівнів акредитації. Щодо другої дефініції, то згідно з освітньо-кваліфікаційними характеристиками

уроки музичного мистецтва й позакласну роботу з художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах проводять вчителі музичного мистецтва. Підготовка фахівців першої і другої категорій здійснюється у вищих навчальних закладах мистецького спрямування різних рівнів акредитації.

З прийняттям Закону України «Про вищу освіту» керівникам вишів надано можливість суттєвіше впливати на академічну, кадрову та фінансову ситуації в університетах, урахувати регіональні особливості й можливість щодо надання освітніх послуг і підготовку педагогів-музикантів для роботи в навчальних закладах різних рівнів акредитації.

Варто зазначити, що Законом України «Про вищу освіту» передбачено зменшення академічного навантаження на одного викладача до 600 годин на рік. За такого підходу з'являється можливість викладачам більше уваги зосередити на науково-дослідній діяльності, підготовці навчально-методичних комплексів з фахових дисциплін, написання підручників і навчально-методичних посібників, організацію пошукової роботи з молоддю в студентських наукових товариствах.

Цілком зрозуміло, що нові програми для загальноосвітніх навчальних закладів з дисципліни «Музичне мистецтво» потребують коригування змісту навчальних програм вищих навчальних закладів мистецького спрямування. Вишівські програми повинні бути максимально наближені до потреб початкової та основної школи й професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

За такої ситуації доцільно в навчальні програми з фахових дисциплін вносити інструментальні, хорові та вокальні твори, передбачені шкільною програмою для слухання та виконання учнями того чи того класу. Все більше уваги необхідно приділяти підготовці та публічній презентації студентами музичних колекцій з певних тем шкільного семестру, а також творчих проєктів, присвячених відомим композиторам і виконавцям. Твори шкільної програми повинні постійно поповнювати репертуарний список кожного студента. За такого підходу під час проходження педагогічної практики й проведення уроків студенти можуть використовувати окремі фрагменти музичних творів і певні блоки музичних колекцій для прослуховування та обговорення інтонаційно-образного змісту того чи того музичного твору для формування в учнів музичної культури, розширення інтелектуально-творчого кругозору, розвитку індивідуальних музичних здібностей.

Доречно наголосити, що зміни в навчальних програмах загальноосвітніх навчальних закладів вимагають збільшення уваги щодо організації самостійної студентської роботи майже з усіх навчальних дисциплін. Особливо це стосується хорового та оркестрового класу, основного музичного інструмента й вокального класу. Самостійна робота над музичним твором надає можливість майбутньому вчителю виявити індивідуальність щодо інтерпретації музичного твору, манери виконання, сприяє розвитку технічних і художніх можливостей, стимулює формування внутрішньої емоційної сфери особистості, розглядається в контексті самовдосконалення та самоствердження.

Для розв'язання поставлених завдань і підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців доцільно визначити чіткі підходи щодо організації навчально-виховного процесу й залучення майбутніх педагогів до культурно-просвітницької та концертно-виконавської діяльності, створення освітнього середовища для розвитку індивідуальних музично-творчих здібностей кожного студента в царині музичного мистецтва. Запровадження різних форм культурно-просвітницької та концертно-виконавської діяльності, використання інтерактивних технологій та інноваційних методів, залучення студентів до активної участі в організації та проведенні таких заходів сприяє набуттю художньо-комунікативного досвіду та навичок виконавської майстерності, сприяє формуванню готовності студентів до проведення позакласних заходів з художньо-естетичного виховання під час проходження педагогічної практики.

Повертаючись до питань, які впливають на коригування тих чи тих проблем, пов'язаних з академічним навантаженням викладачів і студентів, слід зауважити, що проблема скорочення академічного річного навантаження викладача вищого навчального закладу в межах 600 годин може розв'язуватися у двох напрямках. Перший напрям – це скорочення годин у навчальному плані та інтеграція навчальних дисциплін засобом об'єднання кількох споріднених предметів в одну дисципліну. Так, наприклад, курс «Методика викладання фахових дисциплін у вищій школі», який передбачено навчальним планом підготовки магістрів на шостому курсі, може поєднувати методики викладання основного музичного інструмента (фортепіано, скрипка, бандура, баян, акордеон, духові інструменти тощо), методику викладання музично-теоретичних дисциплін (історію музики, сольфеджіо, теорію музики, гармонію, поліфонію, аналіз музичної форми

тощо), методику викладання вокалу, методику викладання диригування, методику викладання теорії і методики музичної освіти тощо. Другий напрям – виконання частини академічного навантаження викладача (300 годин із 900 годин з розрахунку на 2014 рік) за рахунок консультативних годин. Це може бути підготовка курсових, дипломних і магістерських робіт з різних фахових дисциплін, а також години, відведені методистам для проведення педагогічної та асистентської практик.

Зважаючи на те, що протягом чотирьох років навчання на мистецьких факультетах та інститутах мистецтв педагогічних університетів на рівні бакалаврату здійснюється підготовка вчителів музичного мистецтва, укладачам навчальних планів варто пам'ятати про кількість годин, які відводяться на вивчення дисциплін, котрі забезпечують базову підготовку майбутнього вчителя, а саме: основного музичного інструмента, постановки голосу або вокалу, історії музики (української, західноєвропейської, музики ХХ століття), теорії і методики музичної освіти, хорового та оркестрового класу, диригування.

Аналіз наукових джерел та досвід провідних науковців і вчителів-новаторів засвідчує, що вчитель музичного мистецтва для проведення уроку й позакласної роботи з художньо-естетичного виховання молоді повинен володіти базовими компетентностями, а саме: музичним інструментом і голосом, знанням методики викладання музичного мистецтва, умінням організувати роботу з класом як з хоровим колективом, виявленням ґрунтовної підготовки з музично-теоретичних дисциплін. Крім того, треба володіти додатковим музичним інструментом і технікою диригування, а також знаннями, вміннями й навичками, які формують інтелектуально-творчий потенціал педагога-музиканта.

Проте не слід забувати, що значний відсоток випускників вищих навчальних закладів мистецького спрямування після отримання диплому працевлаштовується в навчальних закладах Міністерства культури і туризму, як-от: музичних школах, школах мистецтв, центрах естетичного виховання, позашкільних мистецьких навчальних закладах. Вони навчають дітей гри на музичних інструментах, керують хоровими й інструментальними колективами, фольклорними та вокальними ансамблями, інструментальними ансамблями й ансамблями народної музики.

Володіння фаховими компетентностями, знання психолого-педагогічних дисциплін та дисциплін світоглядного спрямування уможливорює педагогам вищезазначених

навчальних закладів досягати високого рівня педагогічної і фахової майстерності. Вони є ініціаторами створення концертних програм та організаторами культурно-мистецького життя краю. Окрім того, ці педагоги та їхні вихованці беруть активну участь у проведенні творчих конкурсів і фестивалів різних рівнів, стають лауреатами й дипломантами в тих чи тих жанрах музичного мистецтва.

Навчання в магістратурі уможливорює поглиблення знань з історії розвитку сучасного музичного мистецтва, хорового та комп'ютерного аранжування, інструментування, методики роботи з хоровим та оркестровим колективами, методики викладання фахових дисциплін у навчальних закладах III–IV рівнів акредитації (факультетах мистецького спрямування вищих навчальних закладів, училищах культури, педагогічних коледжах).

На державний екзамен у педагогічних навчальних закладах мистецького спрямування вноситься захист магістерської атестаційної роботи, яка презентує результат самостійного наукового дослідження і доводить здатність творчо мислити, уміти аналізувати й узагальнювати вже проведені наукові дослідження, планувати й проводити експериментально-дослідну роботу, узагальнювати її результати. Окрім цього, навчальним планом окремих педагогічних університетів передбачено державний екзамен з «Методики викладання фахових дисциплін у вищій школі» або комплексний екзамен з фахових дисциплін, який містить дисципліни додаткової кваліфікації.

Варто зосередити увагу та обговорити питання доцільності складання державного екзамену з хорового диригування в магістратурі. Можна замість «Хорового диригування» ввести екзамен з «Методики роботи з хором». Зважаючи на те, що техніку диригування і керівництво хором студенти презентують на державному екзамені з освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», слушно на державний екзамен в магістратурі вносити «Методику роботи з хором». За такої ситуації випускник магістратури набуває знання, уміння й навички, необхідні для роботи з дитячими хоровими колективами загальноосвітнього навчального закладу або позашкільного закладу мистецького спрямування, а той, хто залишиться працювати у вищому навчальному закладі, здобуде ґрунтовні знання з методики організації та роботи молодіжних хорових колективів різних за складом.

За такого підходу випускник магістратури отримує ґрунтовну базову підготовку з фахових дисциплін, за якими буде



здійснюватися музично-освітня діяльність. Слід зазначити, що при виборі додаткової кваліфікації важливу роль відіграє довишівська базова освіта магістранта. Досвід доводить, що випускники музичних училищ та училищ культури отримують додаткову кваліфікацію за спеціальністю диплома довишівських навчальних закладів. Це дає змогу оволодіти майбутніми викладачами вищої школи тих чи тих фахових дисципліни, набути методичні компетенції необхідні для подальшої науково-педагогічної діяльності.

Чільне місце в цьому процесі відводиться асистентській практиці, яка є складовою підготовки спеціалістів, допомагає опанувати сучасні методи й форми організації навчального процесу з певних дисциплін професійно-педагогічного спрямування. Проведення магістрантами лекційних, практичних та індивідуальних занять сприяє закріпленню теоретичного матеріалу, навичок спілкування зі студентською аудиторією, можливість проведення експериментального дослідження відповідно до теми магістерської роботи.

Асистентську практику майбутні фахівці проходять на фахових кафедрах. Під керівництвом досвідчених методистів вони проводять не тільки аудиторні заняття, а також організують студентів для участі в культурно-мистецьких заходах, присвячених певним подіям у житті суспільства, а також презентують творчу ініціативу, креативність і новий, можливо, нестандартний погляд на ті чи ті події в культурноосвітньому й мистецькому житті краю та країни в цілому.

Досвід, набутий під час проходження асистентської практики, дає змогу майбутнім фахівцям визначити власну життєву й професійну позицію, усвідомити свою роль у тих чи тих процесах і новоутвореннях, пов'язаних зі зміною концептуальних форматів мистецької освіти й перспективами подальших інтелектуально-творчих розвідок наукових колективів і провідних вітчизняних і зарубіжних дослідників. Крім того, ініціювання художньо-комунікативного діалогу в студентському освітньому середовищі майбутніми викладачами вищої школи стимулює зростання якості фахових компетенцій і формування мобільності в розв'язанні ключових проблем сучасної мистецької освіти.

Співпраця магістрів-практикантів зі студентами в класі основного музичного інструмента, диригування, вокалу дає можливість тим і тим висловлювати власні погляди на інтерпретацію інтонаційно-образного змісту музичного твору, пропонувати свій, або інший підхід щодо

тлумачення стилю того чи того композитора, виконавця, диригента. Це можливо в разі ґрунтовної базової підготовки та глибинної світоглядної позиції майбутнього викладача вищої школи, відчуття внутрішнього світу й стану інтерпретатора, розкриття особистісного потенціалу та можливості самовдосконалення й самоствердження в галузі музично-педагогічної освіти й музичної педагогіки.

Під час проходження асистентської практики випускники не забувають і про створення власного портфолію, до якого входять конспекти лекцій, практичних та індивідуальних занять, відеоматеріали фрагментів роботи зі студентами під час проведення аудиторних занять, надання методичних консультацій та допомога під час самостійної роботи студентів над вокальним, хоровим та інструментальним твором. Окрім того, магістри-практиканти звітують на підсумковій конференції презентаціями фотосесій, які засвідчують роботу зі студентами на певних етапах розучування музичного твору, участь у спільних творчих проєктах і культурно-мистецьких заходах, проведених з ініціативи майбутніх викладачів. Матеріали портфолію магістранти презентують на державних екзаменах, що є свідченням рівня сформованості їхньої педагогічної та виконавської майстерності, готовності до майбутньої науково-педагогічної діяльності.

Важливим питанням професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є проблема щорічного скорочення годин на вивчення «Історії музики» (української, західноєвропейської, сучасної музики ХХ століття). Такий підхід, по-перше, обмежує знайомство студентів зі світовими культурними цінностями, творами музичного мистецтва, які ввійшли до золотого фонду світової музичної культури. По-друге, зважаючи на те, що мета загальної музичної освіти полягає у формуванні музичної культури шкільної молоді, а шкільні навчальні програми з «Музичного мистецтва» розраховані на розвиток навичок сприймання і відтворення музичних творів, то цілком правомірно сформувати виважений підхід до вивчення обсягу навчального матеріалу з певного напрямку й виділення необхідної кількості годин на вивчення музичної культури різних епох і континентів.

Вивчення «Історії музики» надає можливість студентам розширити уявлення про музику й композиторів різних країн як минулого, так і сучасності, усвідомити вплив народної музики й фольклору на еволюцію композиторської музики. Невипадково, що викладач акцентує увагу студентів на особливостях стилю і творчості, визначає

виховний вплив тих музичних творів на свідомість дітей, над якими студенти будуть працювати під час проходження педагогічної практики. Аналіз інтонаційно-образного змісту музичного твору, порівняльна характеристика засобів музичної виразності та музичної мови не тільки розширюють музичний світогляд учнів, а також утворюють діалогічне середовище сприятливе для розвитку музичної пам'яті, уяви, творчої фантазії, уміння висловлювати власні судження щодо аналізу того чи того музичного твору.

**Висновки.** З огляду на сказане, та зважаючи на зміни, котрі відбуваються у зв'язку з прийняттям Закону України «Про вищу освіту», варто зазначити, що в системі підготовки педагогів-музикантів у вищих навчальних закладах мистецького спрямування відбуваються значні зміни, які зумовлені коригуванням змісту освіти й навчальних планів, зменшенням академічного навчального навантаження на викладача та пріоритетами у визначенні базових дисциплін професійно-педагогічного спрямування, що визначають якість готовності студентів до роботи в освітніх закладах різних типів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение». – М.: Просвещение, 1983. – 224 с., нот. ил.

2. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2001. – С. 25–26.

3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.

4. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. – Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей. – Суми: Вид-во «Наука», 2004. – 210 с.

5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

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

7. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2014. – 528 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Черкасов Володимир Федорович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні, професійно-педагогічна підготовка вчителів мистецьких дисциплін, теорія і методика музичної освіти, формування естетичної культури особистості.

УДК 378.016:787

## МУЗИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ІНСТРУМЕНТАЛІСТА

**Оксана АНДРЕЙКО (Львів)**

**Постановка проблеми.** Зміна соціально-економічних умов ставить перед вищою школою нові завдання – формування у молоді навичок соціалізації, адаптації до динамічного розвитку навчального середовища. У зв'язку з цим, у мистецьких вузах необхідно поглиблювати вимоги фахової освіти на індивідуально-рефлексивному, виконавсько-аксіологічному та творчо-регулятивному рівнях розвитку особистості. Освіта має стати механізмом психологічної, соціальної та фахової адаптації особистості, синтез яких в процесі навчання у вищих мистецьких навчальних закладах, повинен спонукати до постійного самовдосконалення, фахово-творчої самостійності [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Важливого значення у мистецькій, зокрема

музичній освіті, набувають процеси спрямованості навчання на особистісно розвиваючу освіту культурологічного типу як середовище, в якому відбувається становлення самобутнього образу професіонала-особистості, активного розвитку професійної самостійності висвітлених у працях О. Бодіної, О. Бондаревської, І. Зязюна, О. Олексюк, Г. Падалки.

**Формулювання мети статті.** З метою формування музично-пізнавальних засад виконавських умінь музиканта-інструменталіста як основи становлення виконавської культури у вищих мистецьких навчальних закладах у статті висвітлюється інноваційний диференційно-пізнавальний методичний комплекс, спрямований на системне формування у музикантів-

інструменталістів ціннісної, творчо-регулятивної музично-виконавської самостійності та ініціативності.

**Виклад основного матеріалу.**

Диференційно-мотиваційний блок методів містить методи формування особистісно-спрямованої мотивації виконавця, уміння самовмотивовуватися на постійне виконавське самовдосконалення у його фаховій діяльності. Мета даної методики полягає у формуванні системи самомотивацій фахової діяльності інструменталіста, якій характерні усвідомленість, цілеспрямованість, ієрархічність. Для досягнення сформованої даної системи обираються: метод самоспостереження та диференціації базисних персональних диспозицій особистості музиканта-виконавця, його музичних обдарованостей та виконавсько-технічних стереотипів [3].

З цією метою розробляються методи самоспостереження індивідуально-фахових особливостей інструменталіста, до яких відносимо метод спостереження типу темпераменту та його взаємозв'язку з домінуючим станом моторики виконавця у процесі роботи над музичним твором за характеристиками сили, врівноваженості, рухливості емоційних процесів збудження та гальмування. Специфічність даного методу полягає у визначенні характеристики емоційних процесів збудження та гальмування та визначення стану моторики (м'язова напруженість, розхлябаність) на музичному матеріалі та її вербального діалогічного осмислення студентом та педагогом, для подальшого самостійного самоспостереження студентом взаємовпливу його індивідуально-психологічних якостей на формування виконавських умінь музиканта. Для цього спочатку обираються для виконання музичні твори (епізоди музичних творів) діаметрально протилежного характеру – дуже повільні та дуже швидкі, ліричні та драматичні. Далі обираються музичні епізоди з раптовими протилежними змінами темпів (субітальна агогіка – раптова зміна темпів: Ленто-Віваче), динаміки (субітальна динаміка: фортепіано), артикуляції (уривчасто-зв'язно: sforzando-легато), та чергуванням різнохарактерної техніки скрипаля, що вимагають задіяності різнохарактерних рухів скрипаля (наприклад: легато – стакато, чергування пасажної техніки з акордами) тощо.

Якщо рівень художньо-технічної оснащеності студента доволі слабкий рекомендується здійснювати його фахову психофізіологічну діагностику на ґрунті виконання та вербального діалогічного аналізу основних інструментальних технічних

прийомів, наприклад, штрихів спочатку в повільному, а потім в швидкому темпі, а далі перевірка виконання штрихів у швидкому чергуванні темпів для визначення характеру процесів емоційного збудження та гальмування, швидкості рухів та якості м'язево-рухової реакції виконавця [2]. В процесі виконання здійснюється спостереження та диференціація взаємозалежності, взаємовпливу сили, врівноваженості, рухливості емоційних процесів збудження та гальмування на характер здійснення професійних рухів виконавця-інструменталіста.

На ґрунті даних спостереження здійснюється діагностика типу темпераменту виконавця, визначення домінантного характеру його емоційних процесів (збудження, гальмування) та домінантного стану його моторики (домінантність напруженого чи розхлябаного м'язового стану). На основі виконавсько-вербального діалогічного аналізу студент спонукається до подальшого самоспостереження вияву власних рис темпераменту у виконанні музичного твору з установкою для подальшого їх осмислення.

Метод самоспостереження за типом нейродинаміки мислення музиканта-виконавця – визначення домінантності мислення музиканта-виконавця – художньо-образне (домінантність правої півкулі) чи абстрактно-логічне (домінантність лівої півкулі) визначає спосіб сприйняття та розпізнавання музичного твору чи навчально-методичної інформації, або через образ-асоціацію, або через мисленнєві операції. Визначення даних властивостей особистості здійснюється на ґрунті опанування цілим музичним твором, або його довільно обраним фрагментом. Найефективнішим у даному випадку є блиц-програвання попередньо розібраної студентом музичної мініатюри, короткого музичного твору для швидкої орієнтації педагога у домінантності способу сприйняття інформації для подальшого здійснення вербального діалогічного аналізу, в ході якого з'ясовується, яким чином студент сприймає музичний твір. Якщо у виконанні твору інструменталіст виразно відтворює знаки артикуляції, агогіки та динаміки, що характеризують емоційно-образні характеристики музичного твору, то це характеризує домінантність правої, художньо-образної півкулі виконавця. Якщо у блиц-виконанні твору виконавець слідує за точністю технічних прийомів (виконання штрихів, інтонацією, пасажною технікою чи технікою подвійних нот), без їх смислового взаємозв'язку з художньо-артикулятивними, тембральними характеристиками, це вказує на домінантність раціонального сприйняття

музичного твору. Цей метод може також відпрацьовуватися і в умовах активно-аналітичного слухання та вербального опису музичного твору.

Метод самодіагностики артистично-адаптивних якостей характеру виконавця (екстраверсія-інтроверсія, невротизм-стабільність) визначає музично-комунікативне спрямування виконавця та його емоційну і технічну стабільність в умовах проведення індивідуального уроку педагогом та адаптації студента в умовах прилюдної гри. Прилюдна гра в умовах самодіагностики артистично-адаптивних якостей не обов'язково означає виступ на сцені. Вона може відбуватися за умов присутності когось зі студентів чи педагогів кафедри на уроці, завчасно спланованої педагогом, але неочікуваної для студента. В такій неочікуваній, екстремальній ситуації гри студент максимально виявляє власні кардинальні риси стабільності та невротизму, що дозволяє педагогу найбільш повно виявити його приховані позитивні та негативні виконавські риси. Для здійснення самодіагностики стабільності в умовах прилюдного виступу студенту необхідно виконувати найскладніші для нього епізоди з твору в звичайних ситуаціях перед колегами, викладачами різних спеціальностей з метою здійснення самоаналізу виконання в даних ситуативних умовах.

Здійснення діагностики базисних персональних диспозицій музиканта-виконавця в перспективі визначає траєкторію індивідуальної методики розвитку музиканта і має велике значення для потенційно-проективного формування стилю його виконавської діяльності, визначення здатності до персоналізації музичного твору.

Методика самопостереження та диференціації технічно-виконавських стереотипів інструменталіста спрямовується на диференціацію м'язового відчуття, доцільної форми руху як основи раціональної доцільності технічних умінь майбутнього виконавця та становлення художньо-доцільних технічних прийомів як вияву взаємозв'язку художнього образу твору та його технічного втілення. Даний метод передбачає самодіагностику технічних навичок інструменталіста на ґрунті їх раціонального сенсорномоторного усвідомлення. З цієї метою здійснюється самодіагностика всіх технічних прийомів виконавця для визначення характеру спрямованості самомотивації на диференціацію, виявлення раціонально-доцільних стереотипів виконавських умінь. Для виявлення художньо-стильових технічних стереотипів інструменталіста здійснюється самодіагностика наявності художньо-образної

асоціації технічного прийому, тобто наявність емоційно-когнітивного навантаження кожного технічного прийому, що робить їх змістовними і такими, що в перспективі піддаються контролю та регуляції в процесі подальшого опанування репертуаром у вищих мистецьких навчальних закладах.

Таким чином, формування само-мотивації на досягнення індивідуальної техніки музиканта-виконавця, що включає її раціональне та художньо-стильове становлення, здійснюється на основі семіотико-семантичного розуміння змісту музичного твору та його сенсорно-перцептивного відтворення художньо-доцільними засобами виконавської виразності.

Отже, диференційно-мотиваційний блок методів спрямовується на формування усвідомленої, особистісно-фахової спрямованості (зорієнтованості) системи мотивацій виконавської діяльності на постійне виконавське самовдосконалення, якій притаманна самоусвідомленість, цілеспрямованість, ієрархічність, виконавська самостійність, що досягається на ґрунті методики самопостереження та диференціації (самодіагностики) базисних персональних диспозицій виконавця, його музичних обдарованостей та технічних стереотипів.

Виконавсько-когнітивний блок методів охоплює методи формування само-мотивації, самоспрямованості, самоініціативності виконавця у пізнанні логічно-образної, композиційно-драматургічної форми художньо-значимих творів інструментального репертуару, а також на активізацію самомотивації самопізнання наукового та практичного підґрунтя традиційних та інноваційних методик навчання на інструменті, визначення їх науково-методичної новизни.

Даний методичний блок включає метод самопізнання різностильового нормативно-базисного репертуару інструменталіста, визначення художньо-образних ідеалів, особливостей композиторської техніки написання музичного твору, тобто драматургії та композиції найбільш художньо-цінних музичних творів за стильовою диференціацією. Даний метод застосовується в навчальному процесі з метою спрямованості потреби студента на виконавське осмислення нормативно-базисного репертуару, що включає пізнання творів різних стилів та визначення особливостей їх виконання різними за стилями виконавцями для подальшого розширення, збагачення або ж зміни орієнтирів особистісно-вартісного репертуару. Наприклад, студент тяжіє до виконання творів класиків і вважає класичний репертуар для себе особистісно-вартісним, таким, який йому найближчий

естетико-ментально, художньо-ціннісно та художньо-технічно. Однак, пізнання творів романтичної скрипкової музики розширює його виконавський менталітет і може змінювати його уподобання, смаки, ідеали, тобто виконавський світогляд, що впливає на сформовані особистісно-значущі орієнтири виконавського репертуару.

Метод самопізнання особистісно-значущих ідеалів художнього та технічного виконання творів спрямовується на визначення особистісно-вартісних типів та стилів виконання музичних творів для розширення та збагачення художньо-технічного тезаурусу виконавця, для досягнення уміння самостійного добору репертуару, планування обсягу самостійної роботи над ним.

Застосування методів ґрунтового пізнання нормативно-базисного та особистісно-вартісного репертуару доцільно здійснювати у навчальному процесі 1–3 курсів вищих мистецьких закладів зі спеціального інструменту з метою досягнення оптимального збалансованого добору репертуару майбутнього виконавця для його подальшої творчої презентації на бакалаврських та магістерських іспитах.

Методи когнітивно-системного осмислення теоретико-практичних засад навчання гри на інструменті здійснюються за диференційованим самопізнанням консервативних, традиційних та прогресивних методичних інструментальних шкіл та визначення методичної спрямованості їх навчання – емпіричної, наукової, цілісно-системної.

Даний метод спрямовується на формування у студентів мотивації когнітивно-ієрархічного та ціннісно-ієрархічного (когнітивно-системного) осмислення базисних методик навчання гри на спеціальному інструменті, для ґрунтового усвідомлення їх основних спільних ознак та відмінностей, у зв'язку з чим визначаються такі основні їх показники: 1) підхід до формування виконавської підготовки (догматичний, декларативний, системний); 2) характеристика методики навчання (емпірична, наукова, системно-формуюча); 3) кінцевий результат – модель виконавця (виконавець-наслідувач, виконавець-ремісник, виконавець-майстер).

Уведення методу когнітивно-системного осмислення методики навчання гри на інструменті у мистецьких вузах забезпечує цілеспрямованість пізнавального мистецько-виконавського процесу в цьому напрямку і в подальшому сприяє визначенню індивідуальної траєкторії методичного забезпечення розвитку виконавської культури музиканта з урахуванням потенційної регуляції даного процесу.

**Висновки.** Таким чином, диференційно-пізнавальний методичний комплекс спонукає до самостійної когнітивно-виконавської творчості інструменталіста, що уможливує самопізнання (самопостереження, самодиференціацію та самоаналіз) базисних та креативно-потенційних персональних диспозицій музиканта-виконавця, формування самомотивації на їхнє постійне самовдосконалення, сприяє розвитку художньо-виконавської ініціативності. Розмаїття поданих чинників музично-пізнавальної самостійності, що виявляється як самоініціативність, самопостереження, самодиференціація та самоаналіз становлення основних складових професіоналізму музиканта, постає в перспективі базою для розвитку виконавського ціннісного самотворення як сутнісної характеристики мистецько-персоналізованого підходу формування виконавської культури інструменталіста.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : Теорія та методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
2. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О. Ф. Шульпяков. – Л. : Музыка, 1986. – 126 с.
3. Andrejko Oksana. The formation of an individual of musician-performer // Science, Technology and Higher Education. – Canada, 2012. P. 16–20.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Андрейко Оксана Іванівна** – доктор педагогічних наук, доктор філософії музики, доцент, доцент кафедри скрипки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка.

*Коло наукових інтересів:* становлення та розвиток естетико-ментальної, ціннісно-творчої та художньо-технологічної складових виконавської культури музиканта-інструменталіста.

УДК 378 +371.13

## ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНА МЕНТАЛЬНІСТЬ ЯК УНІВЕРСАЛІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Олена РЕБРОВА (Одеса)

**Постановка проблеми.** Нерідко педагогічні реалії стикаються з тим, що практика випереджає теорію. Під впливом еволюційних, глобалізаційних процесів виникають певні явища соціокультурного характеру, які впливають на освітнє середовище, його складники, форми та змістові лінії тощо. Вже потім, коли явище отримує безперечну зацікавленість у суспільстві, воно стає актуальним і для наукової спільноти. Здійснюються теоретичні розвідки, узагальнюється педагогічний досвід, інтерпретуються та пояснюються отримані результати, на підставі чого формуються концепції, методологія досліджень та пояснень того, що в практиці вже набуло свого певного стійкого положення.

Можна по-різному ставитися до таких процесів, але вони існують. Проте педагогічна наука має більш гнучко та мобільно реагувати на виклики часу, навіть діяти на упередження і не відставати від практики.

Явища, що динамізують зміни освітнього простору, переважно торкаються гуманітарної освітньої галузі, передусім, мистецької освіти. Прикладом є хореографічна сфера як педагогічна галузь. Довгий час хореографія вважалася академічним видом виконавства, якому навчали в хореографічних школах та училищах, або аматорським, до якого відносилися хореографічні колективи народного танцю, колективи самодіяльності. Поступово склався прошарок представників спортивно-бальної хореографії, який також вважався дещо елітним, таким що межує зі спортом та готує танцюристів до важких змагань. Однак, згодом танець стає дуже популярним видом мистецтва серед молоді, він активно вкрапляється у молодіжну субкультуру, заповняє дозвілєву сферу молоді.

На початку ХХІ століття в мистецькому педагогічному середовищі спостерігається «хореографічний бум». Заняття хореографією відволікають дітей від комп'ютерної віртуальної реальності, створюють можливість для їх гармонійного розвитку.

Привабливість хореографічного мистецтва як естетичного розвитку дітей поширилося наприкінці ХХ століття. Вже на початку ХХІ століття створилася фахова галузь «Хореографія»\*, яка увійшла до напрямку «Мистецтво», але з перевагою на викладацький, методико-педагогічний сегмент.

В умовах інформаційного суспільства реалізується освітня парадигма, що не враховує потребу його гуманізації. Процес уніфікації та конкретизації вимог до педагогічної професії у міжнародному просторі вищої освіти, зокрема ідея підвищення статусу її мистецького компоненту, потребує наукового забезпечення. Підготовка вчителів хореографії в системі педагогічної освіти виникає в практиці української вищої школи наприкінці ХХ ст. Майже усі університети України, де є інститути або факультети мистецтв, отримали ліцензію на підготовку вчителя хореографії. Між тим, наукових досліджень з проблематики хореографічної освіти у вищій школі, так і в інших ланках, край недостатньо. Отже, практика певним чином випереждала теорію, що є суперечливим явищем та актуалізує потребу нагального науково-теоретичного обґрунтування феномену та категорії «хореографічно-педагогічна освіта».

**Аналіз досліджень та публікацій** з питань підготовки вчителя хореографії та методики викладання хореографії показав дуже скромний обсяг та результат. Звертаємо увагу на постанову та вирішення проблеми індивідуального стилю діяльності, розв'язану у дослідженні Л.Андрущук; Ю.Ростовська присвятила своє дослідження проблемі формування педагогічних переконань вчителя хореографії. Це майже перше дослідження, яке наголошує на особливих професійно-світоглядних позиціях студентів-хореографів у галузі освіти. Доцільними та своєчасними є дослідження, в яких представлені окремі властивості та педагогічний потенціал різних видів хореографії, зокрема, народно-сценічного танцю (О.Таранцева), сучасного танцю (Ю.Волкова, О.Мікулінська). Методологічного значення набувають для хореографічно-педагогічної галузі досягнення й у галузі мистецтвознавства, зокрема, це дисертації Д.Шарикова (сучасна хореографія), Д.Берданської, В.Шкориненка (український танець). Варто вказати на дослідження, які присвячені проблематиці хореографічного розвитку дітей. Це праці та дослідження таких вчених, як: Л.Бондаренко, Ю.Гончаренко, О.Мартиненко, А.Тарасюк. Важливими є результати досліджень, присвячених різним аспектам виконавської майстерності вчителя хореографії: історичний ракурс цієї проблеми висвітлюється в працях Т.Благової, Г.Ніколаї;

художньо-образна складова виконавської підготовки на засадах компаративістики розкрито в дослідженні Лю Цяньцян (вчена з Китаю, яка навчалася в Україні); педагогічна майстерність вчителя хореографії як нова універсалія мистецької освіти представлена в дослідженні О.Бурлі.

Між тим, науковий тезаурус хореографічної педагогічної науки ще не складений остаточно. Залишаються не визначеними сутнісні аспекти багатьох понять, що позначають важливі феномени та явища хореографічно-педагогічного процесу.

Найбільш узагальнюючим, інтегрованим та міждисциплінарним феноменом в гуманітарній сфері наукового пізнання є ментальність. Останнім часом вона стає універсалією і освітньої галузі (Б. Гершунський, О. Зайцев, В. Кабрін, Ф. Кремень, З. Ружинська, В. Сонін, Е. Стрига, Н. Толстошеїна, інші), зокрема, й мистецької освіти в контексті професійної ідентифікації, фахового росту та навчання мистецтву (О.Глазиріна, Л.Джулай, О.Оганезова-Григоренко, О.Реброва, О.Щолокова та ін.). Певним чином феномен ментальності як професійної якості кореспондується з поняттями професійного становлення вчителя мистецтва (В.Орлов, Г.Падалка), його духовної культури та художньо-естетичного досвіду (О.Олексюк, М.Ткач, О.Артамонова), з його професіогінезом (Н.Гузій, Н.Сегеда). Між тим, усі ці дослідження здійснюються навколо проблематики підготовки майбутнього вчителя музики, натомість художньо-ментальні процеси, зокрема хореографічно-педагогічна ментальність вчителя залишається поза увагою.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні та визначенні хореографічно-педагогічної ментальності вчителя різних хореографічних дисциплін як універсалії мистецької освіти. Це дає можливість включити до наукового обігу поняття «хореографічна педагогіка», хореографічно-педагогічна ментальність як фахова якість вчителя хореографії, яка має спільні ознаки з вчителями інших видів мистецтва, але має й унікальні властивості.

**Виклад основного матеріалу.** Розкриваючи сутність таких понять як «ментальність», «художня ментальність» та «художньо-педагогічна ментальність», ми виходили з їх багатодисциплінарності. Усі ці поняття застосовуються в науковій літературі в різних аспектах. Нами було зроблено ґрунтове дослідження теорії та методології цих понять за аналізом наукової літератури та історичного розвитку самого феномена ментальності як міждисциплінарного явища в історії філософії науки (П. Гуревич, А. Гуревич, Дж. Дьюї,

Ж. Дюбі, Ж. Ле Гофф, Р. Мандру, Л. Февр). Отже, на даному етапі ми скористуємося нашими теоретичними узагальненнями та уточним сутність зазначених категорій.

У сучасному науковому сприйнятті категорія ментальності актуалізує увагу дослідників на таких явищах: цілісність уявлень про картину світу, індивідуальної та групової психіки, емоційного переживання й особливого ставлення до навколишнього світу на основі сформованих або інтуїтивних уявлень про нього, вироблених під впливом керованих (виховних, ідеологічних) і некерованих (генетико-біологічних, етнічних, хаотичних) процесів. Отже, ментальність – це процес віддзеркалення картини світу в особливих мовних, символічних знаках і формах, котрі властиві певній культурі і впливають на якість індивідуальної і колективної свідомості, системи цінностей, а також регулює поведінку й ставлення до навколишнього середовища [6, с. 27]. Аналіз структурних та змістових компонентів ментальності показав, що ментальність як категорія позначає складне явище, яке поєднує розумово-інтелектуальні, емоційно-почуттєві, образно-інтуїтивні, стереотипно-усталені моделі поведінки особистості, або спільноти, які зумовлені типом свідомості, оскільки на його основі виникає тип та образ мислення. Образ мислення, у свою чергу формується під впливом традицій, ціннісних координат, образних та символічних ресурсів певної культурної єдності: національної, етнічної, суспільної, професійної.

Між тим, образ мислення, тип свідомості кореспондується й духовними процесами, такими як переживання, емоції, почуття, ціннісні інтенції, світоглядні уявлення, які домінують в духовному ареолі культури певного історично-просторового зрізу. Образ мислення зумовлений інформаційним потоком, його змістом та інтерпретаціями, які в певних історично-культурних зрізах стають дещо стереотипними. Тобто знання, їх зміст і сутність визначають образ мислення та тип свідомості. З цього логічно стверджувати, що професійні знання, їх опанування, поглиблене усвідомлення впливають й на образ мислення, на тип свідомості фахівця. Людина ставиться до багатьох суспільних явищ крізь призму свого фаху. Це зумовлює й професійний світогляд, стереотипи поведінки та ціннісні уподобання.

Стосовно педагогічної ментальності, яка складається також з типу свідомості, образу мислення та специфічної поведінки педагогічної спільноти, конкретизуємо її сутність таким чином: це складне інтегроване утворення, яке має латентний характер

формування, навколо якого концентрується енергетичний фахово-особистісний ресурс вчителя на засвоєння психолого-педагогічних констант та цінностей обраного фаху, а також сукупності розумово-духовних настанов на процес розвитку та вдосконалення якостей, відповідних фаховій спільноті. Формування педагогічної ментальності ґрунтується на сформованій фаховій компетентності, йде паралельно з процесом набуття фахового досвіду і стає каталізатором, який забезпечує останньому успішність, ефективність та оптимальність [5, с. 216]. Педагогічна ментальність поступово формується під впливом таких чинників, як-от: сутність професійних знань та практичних дій, що складають фахову компетентність; посилена акцентуація комунікативного характеру педагогічного простору, через який здійснюється вплив педагогічної спільноти на її окремих представників та створюється система взаємообміну думок, накопичення фахового досвіду; входження в систему функціональних обов'язків, які на практичному рівні сприяють поступовому переформовуванню особистісних якостей в педагогічні якості особистості.

У науковій літературі стосовно проблем підготовки вчителя нерідко зустрічаються дослідження, що уточнюють професіограму, якісні характеристики вчителя як фахівця. Якщо звернутися до таких характеристик у галузі мистецької освіти, то бачимо, що під процес наукової рефлексії переважно підпадають професійні якості вчителя музики, натомість, вчителі хореографії як фахова педагогічна спільнота в полі зору науковців потрапляють дуже рідко. Між тим, зустрічаються дослідження щодо викладачів мистецьких дисциплін як фахової спільноти, що мають певні спільні якості. Наші дослідження також здійснювалися шляхом визначення схожих властивостей вчителів музики та хореографії, оскільки хореографічне мистецтво як фахова інформаційна складова, що впливає на образ мислення та професійну свідомість, включає й музичне мистецтво.

Перш ніж висвітлити результати наших співставлень, звернемо увагу на те, що координатором культурних, духовних та ментальних процесів у суспільстві є освіта. У сфері мистецької освіти ця єдність покладена на ґрунт художності. Ментальність як категорія мистецької освіти розглядається нами як складне, широке поняття, що найповніше відповідає концепції багатовекторності та багатодисциплінарності, тобто інтеграційним процесам у пізнанні, усвідомленні, поясненні та інтерпретації художньо-педагогічних явищ та специфічних

ментальних процесів в освітній художній сфері [5, с. 246].

Художня диференціація зумовлена специфічною мовою мистецтва. Вона стає не тільки засобом передачі художньої інформації, але й атрибутом мислення. На її основі виникає й художня ментальність.

Художня ментальність – феномен, який характеризується сукупністю ментальних атрибутивних властивостей та процесів. Вони складають модальності ментальності або його цілісну складну структуру. При цьому усі теоретично обґрунтовані елементи ментальності особливим чином виявляються в мистецтві, створюючи такий феномен як художня ментальність. Наші теоретичні обґрунтування художньої ментальності довели, що художня ментальність за структурою є синтезійним, інтегрованим феноменом, який складається із взаємозв'язаних атрибутивних елементів: художньої картини світу; художнього творчого методу; його продукту – художнього тексту; мова мистецтва (система символів, образів, знаків, художніх кодів), стереотипів, які виникають у галузі мистецтва в певному історичному культурно-просторовому діапазоні, система цінностей (смаки, уподобання, потреби тощо), та ментальних процесів: а) емоційно-спонтанне реагування на мистецтво та мистецькі явища; художньо-аналітична діяльність та операції художнього мислення (конотативне, латеральне); процеси запам'ятовування художніх образів та символів за рахунок функціонування асоціативної пам'яті; інтуїтивне збереження емоційного реагування та ставлення до художніх явищ у певному національно-культурному вимірі, творче осягнення художнього образу та його інтерпретація, художньо-комунікативні та художньо-діалогічні процеси тощо [6, с. 45, 46].

Учителям музики і хореографії властива педагогічна ментальність з ознаками художності, оскільки мистецтво не лише формує художню картину світу в уявленнях фахівців, а й спрямовує увесь комплекс їх професійного потенціалу в річище творчої самореалізації в мистецтві. Це є їх спільна властивість, яка показує нам шлях до усвідомлення й специфічної хореографічно-педагогічної ментальності, оскільки, маючи інформацію про збіжність ознак, можна точніше визначити й розбіжні.

О. Лобова визначає наступні якості вчителів музики (пропонуємо їх з нашими окремими поясненнями): дослідну, яка формується під впливом постійного здійснення аналізу творів музичного мистецтва та інших видів; вивчення фахової літератури, досвіду



колег, учнів, аналіз власної роботи); проектувальну, що зумовлена необхідністю планування навчально-виховного процесу, розподілу освітніх, розвивальних, виховних завдань музичної освіти; конструктивну, яка є наслідком технологічних процесів стосовно побудови уроків музики і позакласних музичних занять; комунікативну, яка є інтегрованою властивістю, зумовленою художньо-комунікативним контекстом музичного мистецтва та процесами спілкування з приводу музики, організаторську, без якої не можливе практичне розв'язання навчально-виховних задач та керування художньо-творчою діяльністю школярів [3, с. 463]. Але ж ці самі якості властиві й вчителям хореографії, при цьому виражені у них ще яскравіше, оскільки вчитель хореографії має справу з колективом, виступає організатором, постановником-балетмейстером, менеджером, створює костюми, декорації, залучаючи до цього процесу батьків, дітей, добирає музику, працює над сценічним акторським втіленням образу. Це вимагає від них ще більшої мобільності, компетентності, а також музичності та художності.

Для системності наших обґрунтувань було взято за основу концепцію В. Келле [2] стосовно домінуючих сфер особистості у фаховому контексті. В його структуру входять умонастрої; інтелектуальна активність; творча спрямованість; освітні інтереси; управлінська культура. Оскільки проблема нашого дослідження стосується ментальних процесів фахової підготовки вчителів мистецьких дисциплін, зокрема музики та хореографії, ми взяли за основу ці структури та показали їх співвідношення зі сферами педагогічної ментальності: діалогово-комунікативною, професійно-світоглядною, мотиваційно-регуляторною, інноваційно-потенційною, творчо-особистісною, когнітивно-свідомою, мисленнєво-рефлексивною, професійно-компетентною. З метою визначення характеристик учителів музики і хореографії як фахової спільноти було зроблено деяке теоретичне моделювання: замінено умонастрої на образ мислення (музичне, кінестетичне), як структуру, що відповідає ментальності; освітні інтереси змінені на фахову умотивованість (прагнення творчого самовираження), до якої додано ставлення не лише до мистецтва, а до мистецько-педагогічних явищ, які формують ціннісні орієнтації в галузі мистецької освіти [6, с. 50].

Отже, ми отримали такі ментально-педагогічні ознаки, які є спільними для вчителів музики і хореографії, але в цих ознаках міститься хореографічно-педагогічні

ментальні властивості як унікальні. Це, передусім: образ мислення. Залежно від домінуючого виду мистецтва, розвивається його образний інваріант; зокрема, у хореографів воно є інтеграційним, синтезованим, оскільки, окрім художньо-образного, містить й кінестетичне. Окрім того, має значення домінуючий вид хореографії, оскільки танці різних напрямів містять у собі унікальний педагогічний потенціал. Так, наприклад, О. С. Мікулінська зауважує, що народний танець відображає національні риси, колорит, особливості ментальності окремо взятої народності. Бальний танець, незважаючи на свої історичні корені, взятий також з певного етнічного ґрунту, між тим, він володіє своїми стандартами і спрямований на спортивні орієнтири. Класичний, незважаючи на свою універсальність і академізм, теж має свої «стильові» особливості (італійська школа, французька, російський балет). А мова сучасної хореографії це мова людського тіла незалежно від просторового й географічного розташування, це мова полікультурна. З одного боку, це відмова від канонів і стереотипів, а з іншого боку, сучасна хореографія – це безмірний простір усього досвіду людства в тілесно-пластичному втіленні [4, с. 116–117]. Отже, відповідно до домінуючого виду хореографічного мистецтва розвивається й образ мислення вчителя хореографії, який спрямований передати цінності та властивості цього виду школярам та юним танцюристам.

Інтелектуальна активність є спільною для всіх учителів мистецьких дисциплін, оскільки вони здійснюють пошуково-аналітичну діяльність у роботі над мистецьким твором, що зумовлено вимогою до його інтерпретації. Однак, для хореографа, який створює наочний, реальний, навіть інстоляційний образ життєвих реалій, така аналітична робота стає більш ґрунтовною та дослідницькою. Вона спрямовує розвиток асоціативних операцій на взаємозв'язок реального життя, його символізації та образного кодування з хореографічною лексикою певних видів танцю та їх ментального походження.

Фахова умотивованість: спільним для усіх учителів мистецьких дисциплін є умотивованість на опанування мистецтвом на фаховому рівні, бажання передати сформований художній досвід, поділитися духовним осягненням мистецтва з іншими; до умотивованості також належить бажання творчого успіху своїх учнів. Однак, для вчителів хореографії фахова умотивованість більш суспільно зумовлена. Їх професійна позиція поєднує бажання власних виконавських досягнень танцюриста з бажанням виразити свої виконавські ресурси

на уроках хореографії. Вчитель хореографії виконує роль «граючого тренера». Наприклад, вчитель гри на музичному інструменті, вчитель вокалу також виконує фрагменти твору, демонструє, ілюструє. Але вчитель хореографії створює танець сам, він є митець, «архітектор хореографічної композиції», тому він показує не як «вірно інтерпретувати» сонату Л. Бетховена, а як він сам інтерпретує своє бачення образу.

Ціннісні орієнтації. Спільним для усіх вчителів мистецьких дисциплін є ставлення до мистецтва як до найвагоміших цінностей суспільства та пріоритетність художньо-творчих видів діяльності над іншими. Між тим, для вчителів хореографії є певні переваги в цінностях та пріоритетах, залежно від домінуючого виду танцювального мистецтва. Якщо студенти інтенціонально спрямовані на досягнення та власні результати в народно-сценічній хореографії, то вони більш зорієнтовані на етнонаціональні, навіть на полікультурні цінності. Представники спортивно-бальної хореографії дотримуються побудованої ними стратегії життя на досягнення мети, подолання перешкод та конкурентоздатність. Ця тенденційність в уподобаннях спостерігалася під час наших експериментальних досліджень художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії [6].

Але специфіка танцювального мистецтва вимагає від учителя додаткових дій – не лише формування хореографічних умінь школярів, а й розвиток їх музичності, почуття музичного часу, ритму, драматургії розкриття музичного образу. Зазначене характеризує певну транскультурність студентів-хореографів під час фахового навчання.

Творча спрямованість. Представники мистецько-педагогічної галузі майже усі спрямовані на творчість. Між тим, як показують дослідження, прагнення творчої самореалізації довгий час у більшості студентів, майбутніх учителів виявляється через бажання власних творчих результатів. Зокрема, це переважно спостерігається серед музикантів у вокалістів, диригентів, хормейстерів. Стосовно студентів-хореографів, то картина трохи інша. Переважна більшість майбутніх учителів хореографії уявляють свою хореографічну кар'єру саме в педагогічній сфері. При цьому творчою реалізацією вони вважають саме створення колективу та здійснення хореографічних постановок у виконанні його учасників. Для цього хореографам особливо важлива управлінська, організаційна культура.

Управлінська культура як фахова якість – цілеспрямоване прагнення та якісна

результативність самостійної фахової діяльності з формування художньої культури школярів на основі власної художньої компетентності та регуляторних дій щодо застосування її в художньо-педагогічній практиці. Між тим для вчителя хореографії така управлінська культура сьогодні стає конкурентною необхідною якістю, складається з організаційної ефективності, креативних здібностей, контактності та комунікабельності, толерантності до усіх учасників процесу, гнучкого поєднання особистісних амбіційних стратегій з наполегливою роботою щодо творчого розвитку своїх учнів.

Унікальною ментальною властивістю вчителя хореографа є його міждисциплінарна світоглядна позиція та фахова картина світу. Це зумовлено, на думку О. С. Мікулінської, самим синтезованим феноменом хореографії. У мистецтві танцю інсталюються різні галузі знань: фізика (імпульс, вага тіла, рух, поняття важелю, закони гравітації), психологія (танець як самопізнання, саморегуляція, тілесна і кінестетична усвідомленість), філософія (більшість стилів сучасної хореографії сформувалося під впливом тієї чи іншої філософської системи або певного бачення світу), східні духовні практики (йога, цигун, тай цзі, цюань), спорт (сучасна хореографія рясніє всілякими гімнастичними й акробатичними елементами) і власне мистецтво хореографії (у всьому його різноманітті: класичний танець, народний, джазовий, модерн) [4, с. 117].

Враховуючи художньо-синтезований зміст хореографії, можна припустити й генералізовану якість хореографічно-педагогічної ментальності учителів хореографії, а саме: художньо-естетична настанова на передачу явищ дійсності в руховій пластиці учнів-танцюристів. Це позасвідомо реакція на втілення асоціативних уявлень та емоційних станів або природних явищ засобами хореографічної лексики, це потреба передати відчуття та зорові образи в руховій пластиці, що формується поступово як навичка, яка передається від учителя до учнів продовж їх тривалого сумісного творчого пошуку в хореографічній виконавській самореалізації.

**Підводячи підсумок** теоретичного обґрунтування поняття хореографічно-педагогічна ментальність як універсалії мистецької освіти, уточнимо, що це поняття позначає складно структурований феномен процесу і результату формування професійного якісного утворення, що характеризується синтезом глибинного засвоєння знань хореографії як соціокультурного феномену (її лексики, стилів, жанрів), творчих виконавських

досягнень в обраному хореографічному напрямку та стійкої умотивованості на екстраполяцію цінностей хореографічного мистецтва у соціокультурний простір через викладацьку діяльність. Цей феномен створив у суспільстві нову фахову спільноту – вчителів хореографічних дисциплін, які об'єднанні спільним образом мислення, типовими характеристиками поведінки, певною організаційною та управлінською культурою, яка застосовується ними в процесі хореографічного навчання та виховання школярів, юних танцюристів. Вони мають спільні якісні характеристики з вчителями музичного мистецтва, художньої культури, однак їм властиві і свої унікальні якості: художньо-естетична настанова на передачу явищ дійсності в руховій пластиці учнів-танцюристів; особливий образ синтезованого мислення: художньо-кінестетичний; прагнення творчої виконавської самореалізації через створення хореографічного образу, креативність танцювальної композиції та навчання його відтворення (вчитель хореографії є митцем і викладачем-інтерпретатором водночас); особливо відповідальна організаційна культура; художньо-комунікативна ефективність; поліхудожній фаховий світогляд та ціннісне ставлення до етнонаціональних традицій.

#### БІБЛЮГРАФІЯ

1. Глазырина Е. Художественная ментальность [Электронный ресурс] / Е. Глазырина // Published by Tver State University Internet Center Web page. – URL: <http://university.tversu.ru/>.
2. Келле В. Ж. Духовность и интеллектуальный потенциал [Электронный ресурс] / В. Ж. Келле // В

диапазоне гуманитарного знания: Серия «Мыслители». СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – Выпуск 4. – Режим доступа [http://anthropology.ru/ru/texts/kelle/kagan\\_03.html](http://anthropology.ru/ru/texts/kelle/kagan_03.html)

3. Лобова О. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія і практика: [Монографія] / Ольга Лобова. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.

4. Микулинская О. С. Современная хореография как источник постижения студентами художественно-образных инсталляций европейского социокультурного пространства / О. С. Микулинская // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених та студентів (16–17 лютого, 2015 р.). – Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2015. – С. 106–107.

5. Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти: [монографія] / О. Є. Реброва. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгома-нова, 2012. – 283 с.

6. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії: дис. доктора пед. наук спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Олена Євгенівна Реброва. – Київ, 2013. – 595 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Реброва Олена Євгенівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичного мистецтва та хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського».

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів хореографії.

УДК 378.091.21:39

## ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

**Ольга ТКАЧЕНКО (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Вирішення завдань формування у школярів цілісного уявлення про художньо-естетичну картину світу, національних світоглядних позицій на основі опанування цінностей вітчизняної та світової культури, проголошених у вітчизняних державних документах про освіту, пов'язане з реалізацією вчителем етнопедагогічного підходу в освіті. Потреба підготовки конкурентоспроможного фахівця мистецького спрямування, здатного до врахування у своїй професійній діяльності особливостей соціалізації учнів в умовах

певного етнокультурного простору, творчого опрацювання досвіду традиційного естетичного виховання дітей в українців та інших народів світу, актуалізує етнопедагогічний контекст розгляду й організації цього процесу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Окремі аспекти проблеми реалізації етнопедагогічного підходу в освіті розглядали В. С. Біблер, Г. Н. Волков, М. Б. Кожанова, В. С. Кукушин, В. І. Лозова, Г. В. Троцько. Досвід естетичного виховання дітей в українців та інших народів світу вивчали В. І. Кононенко, В. Г. Кузь,

Н. В. Лисенко, В. А. Мосіяшенко, Є. Н. Приступа, М. Г. Стельмахович, О.В. Сухомлинська, Є. І. Сявакко, Т.П. Усатенко, Г. Г. Філіпчук, М. А. Хайруддінов.

Актуальні питання професійної підготовки вчителів, зокрема й мистецьких дисциплін, досліджували Н. В. Гузій, М. М. Букач, І. А. Зязюн, Л. А. Кондрацька, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. Ф. Орлов, О. П. Рудницька та інші науковці. Етнокультурні аспекти змісту освіти, загальні питання формування етнопедagogічної культури майбутнього вчителя привертала увагу В. О. Ніколаєва, Г. Г. Філіпчука, М. Г. Харитоновна. Особливості етнопедagogічної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах реалізації вимог компетентнісного підходу у вищій освіті не знайшли належного висвітлення у науковій літературі, що й зумовило мету і завдання цієї статті.

**Мета статті** – вивчити специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького спрямування в етнопедagogічному контексті та результати цієї підготовки в умовах реалізації компетентнісного підходу у вищій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «контекст» у довідковій літературі часто тлумачиться як сукупність чинників і обставин, за яких відбувається певна подія. У межах нашого дослідження актуальним є визначення, усталене в культурології. З цих позицій Б. І. Кононенко трактує контекст як «загальний сенс соціально-історичних і культурних умов, які вможливають уточнення смислового значення результатів діяльності людини» [4]. Розглянемо складники цього феномена в аспекті досліджуваної проблеми.

Психологи звертають увагу на те, що процеси глобалізації економіки, міграції населення, нестабільність сучасного життя актуалізують звернення до етнічних цінностей, етнічну самоідентифікацію як захисну реакцію людської психіки. Це явище зумовлено наявністю у людей певного менталітету. Менталітет розглядається як «сукупність готовностей, установок і схильностей індивіда чи соціальної групи діяти, думати, відчувати і сприймати світ певним чином». Сталість реакцій, пов'язаних з менталітетом можна пояснити їх походженням. Л. Февр, ґрунтуючись на ідеях А. Валлона та Ш. Блонделя, підкреслював, що розумові звички й установки, навички сприйняття та емоційного життя, які складають менталітет, «успадковуються людьми від попередніх поколінь без чіткого усвідомлення цього» [6, с. 176–177].

Менталітет виявляється у стереотипах взаємин і соціального спілкування, які стають характерними ознаками тієї чи іншої культури, етнічного соціуму. До них відносять сферу звичаїв та обрядів; форми етикету; своєрідність трудових прийомів і навичок; традиції виховання й навчання. Усі вони визначають поведінку дитини та її батьків і в умовах загальноосвітнього навчально-виховного закладу. Формування менталітету людини відбувається під час соціалізації особистості, педагогічним напрямом вивчення якої, як зазначає М. М. Кузьмін, є етнопедagogіка [5].

Ігнорування зазначених явищ, наявних стереотипів у поведінці та розвитку людини, що мають культурно-історичну зумовленість, нехтування етнічними педагогічними традиціями призводять до неякісної організації процесів навчання й виховання покоління, яке підростає, загострюють негативні тенденції в суспільстві, у системі освіти (зниження рівня успішності навчання, зменшення показників розвитку особистості учнів, збільшення кількості конфліктних ситуацій у спілкуванні вчителів із батьками школярів; омолодження дитячої злочинності, зростання рівня дитячої захворюваності тощо).

Потреба звернення до етнопедagogіки як педагогічної науки зумовлена й культурно-історичними чинниками формування особистості дитини, серед яких – етносоціальна структура українського суспільства, до якого, згідно з офіційними даними, входять представники понад 130 етносів [2].

Сучасна система освіти суспільств з поліетнічним складом населення, якими внаслідок міграції населення та «прозорості» кордонів стає значна кількість країн світу, на думку науковців, потерпає від відсутності грамотних фахівців, носіїв своєї національної культури, сприйнятої в умовах взаємодії з іншими культурами, які мають високий рівень етнопедagogічної культури. Соціально-економічні зміни в суспільстві, тенденції гуманітарної конверсії загострили потребу в діяльності педагога, спроможного осмислити закономірності соціалізації особистості з огляду на традиції та трансформацію соціокультурного простору, організувати на цій основі культуровідповідне освітнє середовище, усі компоненти якого наповнені людським сенсом, допомогти дитині та молодій людині самореалізуватися, виявити власний творчий потенціал у всіх сферах життєдіяльності. Не випадково в педагогіці вищої школи серед принципів оновлення сучасної системи освіти фігурують принципи народності, культуровідповідності, інноваційності в поєднанні з традиційністю.

Реалізація вимог цих принципів у підготовці вчителя літератури, музики, образотворчого мистецтва, хореографії набуває особливої актуальності, оскільки вчителі цих навчальних дисциплін покликані не лише добре знати народну культуру, народні звичаї, народне мистецтво, а й оперувати цими знаннями в процесі художньої та творчої діяльності. Цінність народної педагогічної культури для вчителів мистецьких дисциплін зумовлена її естетичним потенціалом, який може реалізуватись в процесі організації уроків, позаурочних заходів, у виховній роботі.

Аналіз досвіду народного виховання засвідчує широту цілей та змісту масової практики естетичного виховання, спрямованого на формування в покоління, яке підростає, естетичного ставлення до життя. Етнопсихологічні й етнопедагогічні дослідження підтверджують залежність естетичних потреб від культурного оточення, привласнення дитиною культурних цінностей під час соціалізації та виховання особистості [1, с. 11–14], важливість врахування в педагогічному процесі національних особливостей світосприйняття, стереотипів поведінки, які відображають уявлення про естетику природи, людини, мови, взаємин тощо.

Безперервне ознайомлення дорослих і дітей зі світом духовної культури, традиційне для народної педагогіки, сприяло успішному розв'язанню завдань естетичного виховання. Змалечку в дітей формували уявлення про красу, естетичне в природі, людині, побуті, суспільстві; удосконалювали естетичні почуття, здатність до отримання насолоди від сприйняття прекрасного, уміння співати, танцювати, грати на музичних інструментах, виявляти літературні та акторські здібності тощо. На цій основі формували естетичні смаки, здатність до естетичного оцінювання та естетичної, зокрема й художньої, діяльності.

Вивіреним віками досвід естетичного виховання дітей має цінність для сучасних учителів мистецьких дисциплін у кількох ракурсах: 1) удосконалення професійної майстерності у застосуванні традиційних засобів естетичного виховання; 2) шліфування педагогічної техніки у формуванні творчих, виконавських умінь дітей у галузі різних видів мистецтва через актуалізацію окремих народнопедагогічних прийомів; 3) організації діалогічного педагогічного спілкування з учнями та їхніми батьками, представниками різних національностей, як основи ефективної організації естетичного виховання; 4) збагачення художньої культури дітей, формування у них на цій основі пізнавальної активності, естетичної чуйності,

міжнародної толерантності; 5) збереження національної культури у різних художніх сферах; 6) розробка нових концептуальних підходів і педагогічних теорій щодо художньої освіти та естетичного виховання загалом на основі творчого опрацювання традиційного педагогічного досвіду українців та інших народів світу.

Оволодіння цією частиною професійної культури в умовах компетентізації освіти передбачає, на нашу думку, набуття етнопедагогічної компетентності, яку в контексті досліджуваної проблеми ми розглядаємо як результат професійної підготовки майбутнього вчителя. Етнопедагогічну компетентність учителя ми розглядаємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системи етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, урахування актуальності окремих її елементів у процесі осмислення педагогічної теорії та організації сучасної педагогічної практики. Формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін виявляє результативний аспект етнопедагогічного контексту професійної підготовки вчителів цього профілю.

Професійна підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін в контексті етнопедагогічного підходу зумовлена специфікою майбутньої професійної діяльності вчителів та структурно-функціональною будовою етнопедагогічної компетентності. Зміст і структура етнопедагогічної компетентності вмотивовані її зв'язками із загальною, педагогічною та етнопедагогічною культурами. Аналіз функціональної площини етнопедагогічної компетентності засвідчує, що її відповідність різним сферам функцій педагогічної культури, зокрема комунікативній, навчальній і виховній, виявляє її зв'язок з естетичною культурою. Відповідно до цього, у структурі етнопедагогічної компетентності ми вирізняємо естетичний компонент, який виявляється у професійній діяльності на рівні формування особистості учнів, педагогічного спілкування та вдосконалення власної естетичної, загалом педагогічної культури.

Етнопедагогічну компетентність ми розглядаємо як різновид професійної компетентності вчителя, який передбачає, за висновками І. О. Зимньої, проєкцію загальної культури людини на педагогічну діяльність [3]. Проєкція естетичної культури на педагогічну компетентність у межах етнопедагогічної

компетентності передбачає оволодіння вчителя естетичною культурою та традиційною педагогічною культурою в організації естетичного виховання підростаючих поколінь. Естетичну культуру особистості естетики трактують як міру освоєння естетичної культури суспільства, яка містить естетичні відношення та відповідну їм систему естетичних цінностей. Ядром естетичної культури виступає художня культура, самостійним пластом якої є традиційне народне мистецтво [7, с. 169].

Естетична культура виявляє сформованість в особистості системи естетичних знань, ідеалів, смаків, почуттів, потреб, здатності до оціночних суджень, художньої та творчої діяльності. Етнопедагогічна компетентність у зв'язку з естетичною культурою відображає систему знань про методи, засоби, прийоми та форми естетичного виховання дітей у різних народів, народні твори різних видів мистецтва, орієнтовані на формування певних якостей особистості у підростаючих поколінь, уміння вчителя грамотно застосовувати надбання народної педагогіки, залучати дітей до творчої діяльності з опорою на народні здобутки в різних видах мистецтва.

Етнопедагогічна компетентність в її модельному уявленні об'єднує кілька блоків компетенцій і компетентностей: базові, передумовні, ядерні. Ядерні компетенції і компетентності естетичного аспекту етнопедагогічної компетентності відповідно до її структури можна представити таким чином:

1) мотиваційно-ціннісний компонент містить систему естетичних ідеалів, усвідомлених ціннісних орієнтацій, що виявляють соціальну зрілість, інтерес до педагогічної культури українців та інших народів світу; установки на професійне самовдосконалення, готовність до організації процесу естетичного виховання з урахуванням надбань етнопедагогічної культури;

2) когнітивний компонент ґрунтується на динамічній системі міждисциплінарних знань, які вможливають розуміння закономірностей та принципів процесу естетичного виховання, їх історичної обумовленості; здатність грамотно трактувати сучасні проблеми естетичного виховання з урахуванням їх традиційності чи новизни; узагальнення особливостей процесу традиційної організації естетичного виховання дітей, створення на цій основі власних проектів; усвідомлення естетичних аспектів своєї етнопедагогічної діяльності;

3) операційно-технологічний компонент включає комплекс умінь, які дають змогу вчителю творчо застосовувати надбання

світового народного педагогічного досвіду в сучасній практиці естетичного виховання дітей, виявляють спроможність педагога грамотно застосовувати етнокультурну інформацію, засоби народної педагогіки, враховувати традиційні методи, прийоми та форми естетичного виховання в процесі організації художньої освіти та естетичного розвитку учнів;

4) індивідуально-особистісний компонент об'єднує властивості, якості особистості педагога, які сприяють регуляції процесу та вияву естетичного аспекту етнопедагогічної компетентності: високий рівень професійності психічних процесів; сформовані професійно важливі особистісні якості та утворення; досконале володіння уміннями педагогічної техніки тощо.

Отже, естетичний аспект етнопедагогічної компетентності зумовлений проєкцією естетичної культури суспільства на педагогічну компетентність, передбачає оволодіння вчителя традиційною естетичною культурою, педагогічними звичаями естетичного виховання підростаючих поколінь.

Аналіз окремих стандартів підготовки вчителів мистецького профілю дав змогу зробити наступні висновки щодо їхньої етнопедагогічної спрямованості:

- підготовка вчителів української літератури передбачає врахування в процесі викладання діалектичного середовища, з'ясування мотивів використання діалектизмів у творах українських письменників;

- усвідомлення важливості фольклору як складника національної культури, аналізу текстів, що репрезентують різні жанри української народної творчості; виявлення зв'язку окремих жанрів народної творчості з народними обрядами та віруваннями й міфологічними уявленнями; формування в учнів здатності розуміти художні форми народної словесності, особливості та національні прикмети календарно-обрядової і родинно-обрядової творчості, дитячого фольклору; прищеплення учням навичок збирання зразків фольклору;

- процес підготовки вчителів образотворчого мистецтва містить пояснення різних аспектів декоративно-прикладного мистецтва; аналіз зразків народного мистецтва; показ учням різноманітності форм декоративно-прикладного мистецтва в образотворчій діяльності, традиційних видів народного декоративного розпису, орнаменту, пояснення їх зв'язку з народною календарною обрядовістю; розповіді про народну іграшку та виготовлення її з різних традиційних матеріалів;

• подібна ситуація складається й у підготовці вчителів музики, які з традиціями розумового, морального, трудового, естетичного та статевого виховання українців знайомляться через українську народну пісню, багатство її жанрів, народно-інструментальну творчість, картини українського народного свята.

Отже, підготовка майбутніх учителів мистецького профілю в галузі етнопедагогіки звужується лише до вивчення деяких засобів традиційного виховання без виявлення педагогічної проєкції явищ. Через ознайомлення з різними видами народного мистецтва українців студенти отримують уявлення про погляди дорослих на дітей і дитинство в різні історичні періоди розвитку суспільства, пізнають деякі особливості розумового, естетичного та трудового виховання українських дітей, взаємозв'язок цих складників виховання з народним календарем. Для сучасного стану розв'язання проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів характерне те, що в студентів формують переважно передумовні для етнопедагогічної компетентності загальнокультурні (зокрема етнокультурні) та загальнопрофесійні компетентності; навчальний матеріал, який засвоюють студенти, відповідає здебільшого розділові народної педагогіки родинознавство, частково – дитинознавству, висвітлює деякі чинники й засоби традиційного виховання. У процесі етнопедагогічної підготовки бракує належного аналізу історико-культурних і суспільно-економічних передумов формування народних педагогічних поглядів, не реалізовано принцип діалогу культур у викладі етнопедагогічної інформації, окремі елементи дитячої субкультури зорієнтовані на обмежену кількість складників народної педагогіки, помітний европоцентризм в описі традиційних педагогічних впливів дорослих на дітей.

**Висновки.** Осмислення окремих соціальних та культурно-історичних чинників, що визначають специфіку роботи сучасних учителів мистецьких дисциплін, дав змогу уточнити смислове значення такого результату їхньої професійної підготовки, як етнопедагогічна компетентність. Аналіз змісту

етнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців засвідчив, що він повинен збагатитись спрямованістю на формування спеціальних для етнопедагогічної компетентності компетенцій, опануванням студентів знаннями з різних розділів народної педагогіки, подоланням европоцентризму у викладі й аналізі етнопедагогічного матеріалу.

Етнопедагогічний контекст у підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін має як експліцитний, так і імпліцитний характер. Підготовка майбутніх учителів до врахування обох його характеристик в організації педагогічного процесу може виступити перспективою вивчення проблеми.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вилюнас В. Психология развития мотивации / Витис Вилюнас. – Спб. : «Речь», 2006. – 458 с.
2. Етнонаціональна структура українського суспільства: довідник / [Євтух В. Б., Трошинський В. Г., Галушко К. Ю., Чернова К. О.]. – К.: Наукова думка, 2004. – 342 с.
3. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
4. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии [Электронный ресурс] / Борис Иванович Кононенко. – М.: Вече: АСТ, 2003. – Режим доступа: <http://terme.ru/dictionary/1170>.
5. Кузьмин М. Н. Этнопедагогика [Электрон-ный ресурс] / М. Н. Кузьмин // Российская педагогическая энциклопедия. – Режим доступа: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php?f=32&n=30>. – Назва з екрана.
6. Современная западная философия: словарь / [сост. Малахов В. С., Филатов В. П.]. – М.: Политиздат, 1991. – 414 с.
7. Эстетика: Словарь / под общ. ред. А. А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ткаченко Ольга Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* проблеми формування педагогічної майстерності та творчості майбутнього вчителя, вихователя, становлення їхньої етнопедагогічної компетентності.

УДК 378.637.016:70.01(350)

## ПИТАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ: ПСИХОЛОГО-АРТИСТИЧНІ ПАРТНЕРСЬКІ СТОСУНКИ

Раїса ВАЛЬКЕВИЧ (Кіровоград)

**Постановка проблеми.** Психолого-артистичні партнерські стосунки надзвичайно важливий аспект для дослідження та осмислення щодо подолання труднощів міжособистісних перпечій. Їх можливо визначити за допомогою сприйняття й оцінки зовнішніх ознак у поведінці людини, поняття й інтерпретації отриманої інформації, прогнозування дій та інтерпретації вчинків у спільній виконавській задачі. Взаєморозуміння у виконавському процесі є надзвичайно важким феноменом, де ефективність залежить від інформації, яку партнери отримують один від одного за умов зацікавленості обох та міри симпатії чи антипатії.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різні аспекти виконавської майстерності педагогів досліджували сучасні науковці, як-от: Е. Абдуллін, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський. Тематика нашого наукового пошуку доповнює дослідження названих авторів і уможливує вивчення питання виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з огляду на готовність виховання у них сценічно-виконавської майстерності і формування психолого-артистичних партнерських стосунків.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні психолого-артистичних партнерських стосунків у контексті сценічно-виконавської педагогіки.

**Виклад основного матеріалу.** Коли партнери знаходяться поруч, відчувають себе сильними, сміливими у власних проявах, сприймають один одного як гуманну людину, м'яку, доступну, чуйну. Приваблюють й притягуються своєю загадковістю, дивною незрозумілістю, неосяжністю в своїй внутрішній глибині, навіть заздрять самі собі, своєму відчуттю гармонії, але й водночас з острахом приховуються, тому що «для людини відчуття таких взаємовідносин, як правило, дуже рідкісне, і головне через повну психічну несхожість» [5, с. 56]

Партнер, що поруч, може злегка допомогти або зробити те, що не виходить, хоч витрачається набагато більше зусиль, пояснити явища через призму незвичного світобачення, показати навколишній світ під іншим, і тому цікавим кутом зору. Інший партнер може відчувати потребу в таких здібностях і можливостях, тим самим дозволяючи краще реалізувати себе. «На дуала не дивляться як на

кумира, поруч з ним самі відчувають себе королями і сприймають партнера як вагому, потрібну людину» [8].

Так відбувається доповнення – коли кожен в присутності партнера відчуває себе сильнішим, впевненішим, вправним, захищеним. Те, що робиться одним, іншим сприймається, як прояв виключно цінних і рідкісних здібностей, вмінь. Такі стосунки підходять, запалюють емоційно і викликають бажання бути активним.

Згодом підвищується самоповага, щодо інтересів і цінностей, яка проявляється не тільки в спілкуванні, а й у поведінці, вчинках. Поновлюються сили партнерів, зникає психічна втома. Людина стає спокійною й задоволеною тоді, коли її розуміють, помічають і дають саме те, що їй потрібно. «Усвідомлюється власна потрібність іншим людям. Відбувається вражаюче швидкий ріст особистості як в духовному, так і в морально-вольовому плані» [1, с. 31].

У взаємодіях з партнером, дуалом немає потреби пристосовуватися, як в інших стосунках. Дуал приймає Вас такими як Ви є і при цьому не зникає відчуття внутрішньої свободи, незалежності, самостійності, не має психологічного тиску. Доповнюючий дуал зовсім немає бажання виховувати, навчати, тобто вдосконалювати, цей процес відбувається автоматично, з охотою [2, с. 24].

Дуальні стосунки сприяють взаєморозумінню, партнери правильно та з відповідним тактом реагують на слова, інтонацію, міміку, прохання. Зацікавленість протилежністю визначає інтерес один одним, тому в спілкуванні це завжди приваблює.

Партнери практично не сваряться, не сердяться, але якщо все-таки непорозуміння трапляються, вони самі непомітно зникають. Частіше за все таке трапляється тільки на перших етапах спілкування. Якщо у партнера зіпсований настрій, то дуал і думки не буде мати, що докір відноситься саме до нього, незабаром один буде скаржитися, а другий заспокоювати, їх настрої не зіпсується. І при цьому чим більше спілкуються, тим спокійнішими й врівноваженими стають.

Стосунки можуть бути серйозно-діловими або жартівливими, але ніколи – злобними й агресивними. Люди поводять себе невимушено, спокійно, часто імпульсивно, безпосередньо, по душевному поштовху. Дуали не упадають один перед одним, не



нав'язуються, не намагаються показати себе з кращої сторони, а поводять себе природно, і якщо мовчать, то це не напружене мовчання і воно не руйнує відносин, партнери просто розуміють один одного без слів. З дуалом легко й приємно спілкуватися, в його присутності завжди цікаво, комфортно й затишно.

При постійному спілкуванні відбувається енергетичне взаємопідживлення, що підвищує життєвий тонус. Дуали, які живуть разом, мають стійкий імунітет, відчують себе не вимушено, вільно, як у дитинстві. Дуали ніколи не набридають один одному. Більш того, з часом все більше захоплюються. Навіть якщо на початку знайомства не виникла симпатія, при подальших взаємодіях проявляється інтерес, захоплення, яке переростає в стійке почуття. «І чим більше пізнають один одного, тим яскравішим стає їх захват, взаємне вдосконалення, росте довіра. Дивний ефект піднесення виникає після короткочасної розлуки. З часом партнери починають розуміти, як багато вони важать один для одного» [6, с. 19]. Дуалізована людина розкута для отримання інформації ззовні, вона не боїться себе проявити. Більш того – прагне цього.

Партнерські стосунки не тільки приємні, а й складні. Хоча протилежність у спілкуванні приваблює, але це психічно різні люди, тому потрібно слідкувати за кожним словом, кожним вчинком, бо вони сприймаються безпосередньо, відразу і не аналізуються. При спілкуванні важливі не слова а вміння вселити довіру, прихильність, спокій, тому велику роль відіграють інтонація, впевнений тон, і потрібний стиль: теплий, доброзичливий. Невідповідна інтонація й збуджений тон зашкоджують обом, тому що стосунки дуже відверті, криккі, найбільш чутливі і партнерам необхідно з обережністю поводитись, не травмувати тонку матерію гармонійних відносин [6, с. 20].

Для успішного розвитку партнерських стосунків, по-перше, повинна бути зацікавленість особистістю дуала. По-друге, важливо, коли партнери щиро вболівають і борються за спільні інтереси, або спільну виконавську справу.

На початку спільної діяльності у дуалів існує думка, що партнер все знає і вміє, але пізніше стає зрозуміло, що може робити той, хто доповнює, а що ні. Тому після періоду захоплення може виникнути розчарування.

Інколи важко сприймати точку зору іншого через різне бачення однієї й тієї ж ситуації, і коли кожен стоїть на своєму, може здаватися, що один партнер протидіє іншому, хоч насправді це не так. В таких ситуаціях

партнери дотримуються певної дистанції в спілкуванні, щоб зберегти свою індивідуальність. Тому для підтримання гармонії потрібне чуйне й уважне ставлення до іншого, розуміння потреб дуала, вміння проникливо слухати, вибачати слабкості, не ображатися через тимчасові непорозуміння. На початку спілкування стосунки можуть бути напруженими, іноді бажання партнерів не співпадають і навіть руйнуються. Але чим більше часу дуали разом і чим більше спільних програм – тим міцніші їх стосунки, які з часом розвиваються, вносять зацікавленість, гармонію, коли у стані емоційного доповнення розкривається повністю природжена суть виконавця.

Дуали можуть робити одну і ту ж справу, але внутрішня мотивація буде зовсім іншою. Виконавська діяльність супроводжується акторською грою і це надає натхнення, а постійне здивування й потрібні (не будь-які, а потрібні) схвалення запалюють партнерів емоційно. Діють вони злагоджено, активізуючи й врівноважуючи один одного. Один підхоплює ініціативу іншого, повертаючи її в потрібний момент, що підвищує результативність у виконавстві. Стороннім здається, що все робиться без особливих зусиль і що результат ніби впливає сам по собі. І як будь-який організм, котрий розвивається лише тоді нормально, коли його підтримують, так і в доповнюючих взаєминах – один партнер підтримує іншого, інакше не буде прогресу.

Проблему міжособистісного пізнання вітчизняній науці в 60-ті роки почав розробляти О. Бодальов, який поклав початок великому колу досліджень у галузі сприймання й розуміння людьми один одного. Було нагромаджено багато теоретичних та емпіричних даних, проведено масштабну роботу з їх систематизації, з відокремленням механізмів міжособистісного пізнання, таких як стерео-типізація, проекція тощо.

Аналіз цих та інших напрацювань з названої проблематики дає змогу констатувати, що характер взаємодії між людьми та її результати багато в чому залежать від того, як люди сприймають один одного, розуміють, відтворюють та інтерпретують поведінку, оцінюють свої можливості та інших учасників спілкування. У процесі взаємодії досягається взаєморозуміння чи непорозуміння, зростає здатність прогнозувати поведінку один одного чи виявляється неспроможність передбачити дію партнера зі спілкування. Усе це є наслідком чуттєвого адекватного або неадекватного відображення та розуміння партнерами один одного, недостатнього або

неправильного тлумачення інформації, що є в їхньому розпорядженні.

Складний процес міжособистісного пізнання можна описати за допомогою таких складових: «сприймання та оцінка зовнішніх ознак і поведінки індивіда; створення уявлень про його психологічні особливості й стани; оцінка цих уявлень та зіставлення зовнішніх ознак індивіда з особистісними характеристиками; розуміння та інтерпретація отриманої інформації; оцінка партнера в цілому; загальні умови вади; прогнозування дій і вчинків партнера; створення стратегії власної поведінки» [5, с. 35].

До цього процесу можна долучити ще й такі характеристики, як ухвалення рішення, прийняття партнера зі спілкування, його цілей, мотивів, установок. Ідеться, таким чином, не лише про розуміння іншого учасника взаємодії, а й про поділяння його думок, поглядів тощо. А це вже із царини взаєморозуміння, досягнення якого вважається внутрішньою основою й метою спілкування. Взаєморозуміння є надзвичайно складним феноменом, воно передбачає збіг, подібність чи співзвучність у різних людей поглядів на світ; розуміння цілей, мотивів, установок партнера зі спілкування; прийняття цілей, мотивів, установок іншого; взаємне прийняття самооцінки, своїх можливостей і здібностей; прийняття виконуваних стосовно один одного ролей; розуміння індивідуальних особливостей один одного; розуміння стосунків, які складаються й розвиваються між партнерами; взаємне прийняття способів розуміння партнерами один одного. Звісно, що названими ознаками не вичерпується все розмаїття поняття взаєморозуміння, водночас вони можуть бути взяті за основу в характеристиці цієї дефініції. Сприймання людьми один одного в ході спілкування, формування враження про індивіда можна вважати вихідною передумовою в його розумінні й пізнанні. При цьому зазначимо, що йдеться про сприймання людини людиною як про процес набагато активніший, ніж сприймання інших об'єктів навколишнього світу, який активізує розумові, вольові, емоційні процеси, частіше спонукає до дії, до осмислення себе та інших, до отримання знання. Безпосередній процес сприймання однією особою іншої починається із відображення зовнішності й поведінки і вже на цьому етапі той, хто спостерігає, певним чином оцінює зовнішні ознаки й робить деякі умовиводи (іноді несвідомо) про внутрішні психологічні властивості партнера зі взаємодії. При цьому за одними ознаками робиться висновок про расову й національну

належність людини, за іншими – про стать, вік, соціальну належність і рівень культурного розвитку, ще за іншими – про характерологічні особливості людини, її здібності, можливості виконувати ту чи іншу справу. Водночас за умов дефіциту часу та інтенсивного зростання комунікативної інформації, партнери зі спілкування змушені поповнювати брак даних і знань про іншого тією інформацією, яку дає їм перше враження. Звісно воно може частково чи цілком не збігатися з подальшими уявленнями про людину. О. Бодальов, розглядаючи перше враження як складний психологічний феномен, в якому поєднуються чуттєвий, логічний і емоційний компоненти, а також наявне емоційне ставлення й більш чи менш усвідомлювані й узагальнені оціночні судження, стверджує, що воно залежить від багатьох чинників, таких як досвід спілкування; особливості зовнішнього вигляду, поведінка людини, за якою спостерігають; ситуація, в якій відбувається пізнання іншої людини; власні особистісні якості того, хто спостерігає [7, с. 14]. Загальний особистісний зміст іншої людини встановлюється шляхом інтерпретації елементів зовнішності, поведінки та вчинків індивіда. В ситуації спілкування формування у свідомості людини образу іншої людини виникає як результат взаємодії та комунікації. За таких умов образ іншої людини виконує функції регулятора спілкування. При цьому інша людина постає перед партнером як особистість з певними характерологічними рисами, емоційними, вольовими, інтелектуальними властивостями, поведінковими можливостями. Розкриття цих властивостей є важливим завданням міжособистісного розуміння. Отже, вступаючи в партнерські стосунки, особистість повинна вчитися розуміти людей, намагатися емоційно відгукуватися на психічні стани: співчувати, співпереживати, разом радіти й сумувати, а також вибирати адекватні способи звернень, впливів. Поняття «розуміння» віддзеркалює здатність людини пізнати суттєве, істотне в іншій людині, розкрити його у зв'язках і у взаєминах з іншими партнерами. На розуміння інших людей здійснює вплив досвід спілкування того, хто намагається пізнати іншого. Розуміння людини людиною зумовлюється також завданнями взаємодії, особистими характеристиками учасників спільної дії (життєвим досвідом, рівнем розвитку самооцінки та ін.). Проникнення у внутрішній світ іншої людини — вкрай нелегке завдання, адже, як вже зазначалося, людині, котра сприймає іншу людину, як правило, дається лише її зовнішність. Тобто ми можемо

спостерігати за поведінкою, висловлюваннями, переживаннями, комунікативними можливостями індивіда тощо. Постають запитання:

- як за допомогою особливостей, які утворюють зовнішній образ і поведінку індивіда, проникнути у внутрішній світ людини?

- яким чином відбувається процес переходу міжособистісного сприймання в партнерство і в оцінку іншої людини?

У самому процесі розуміння розрізняють два рівні: перший, на якому відбувається усвідомлення цілей, мотивів, установок іншої людини, і другий, який характеризується здатністю прийняти ці мотиви, цілі, установки як власні. Натомість не всі дорослі люди здатні пізнати людину саме на рівні сприйняття її цілей, мотивів, установок. Ідеться про рівень взаєморозуміння, який передбачає, що кожен із партнерів взаємно розраховує не лише власні потреби, мотиви, цінності, а й відповідні запити іншого. Доведено, що становлення уявлення про себе, яке ґрунтується на основі уявлень про іншого, ефективно формується тоді, коли партнери взаємодіють, коли вони спільно ухвалюють програму виступів, складають план спільних дій.

На основі цих операцій у процесі спільної діяльності і спілкування формуються образи, поняття, уявлення, знання один про одного, які полегшують або ускладнюють партнерські стосунки. Успішне міжособистісне пізнання стає можливим лише тоді, коли партнери можуть усвідомити, зрозуміти й оцінити, ким є партнер у взаємодії, тобто проявити власну здатність проникнути у внутрішній світ іншого. Безперечно, для отримання тієї чи іншої інформації про людину можна використовувати тести. Водночас відомо, що немає тестів для вимірювання всіх характеристик людини. Отож їх не можна розглядати як єдиний інструмент дослідження особистості, враховуючи той факт, що тест певною мірою обмежений. Це ж саме слід сказати і про експертні оцінки, які також відіграють роль зовнішнього критерію. Пошуки підходів, котрі допомогли б глибше зрозуміти проблему, ідуть в різних напрямках (осмислення всієї сукупності труднощів, що стоять на шляху партнерських стосунків; детальне вивчення здібностей партнера

сприймання, за допомогою яких партнер сприймання описує самого себе, раніше знайомих осіб, стосунки між собою та об'єктом сприймання). Як важливий чинник підвищення точності сприймання іншого партнера дослідники називають одержання зворотного зв'язку, що допомагає скорегувати прогнозування поведінки партнерів. На підвищення перцептивної компетентності спрямовані спеціальні прийоми емоційно-психологічного тренінгу, із рольовими артистично-виконавськими завданнями.

**Висновки.** Таким чином, коли в партнерстві враховуються психологічно-артистичні завдання, здійснюються образні конструювання то більш точно виявляються необхідні здібності що до партнерства та дуальних стосунків виконавців. Відбувається вражаюче швидкий ріст особистостей як в виконавському, в духовному, так і в морально-вольовому плані. Успішне партнерське, міжособистісне пізнання стає можливим лише тоді, коли люди можуть усвідомити, зрозуміти й оцінити, ким є партнер у взаємодії, тобто проявити власну здатність проникнути у внутрішній світ іншого.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 320 с.
2. Зимняя Н.А. Психология. – М., 1991. – 431 с.
3. Зеркин Д. П. Основы конфликтологии. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 436 с.
4. Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения. – 2-е изд. – М.: «Смысл», «Академический проект», 1999. – 289 с.
5. Марченко А. Л. Проблемы успешного спілкування. – Львів, 1990. – 362 с.
6. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – 218 с.
7. Немов Р. С. Психология. Книга 1: Основы общей психологии. – М., Просвещение, 1994. – 461 с.
8. <http://readbookz.com/book7174/5642.html>.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Валькевич Раїса Андріївна** – професор кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоград-ського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* проблеми вокальної педагогіки і виконавства.

УДК 37.091.3:78(07)

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ЗДІБНОСТЕЙ, НЕОБХІДНИХ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Галина ДІДИЧ (Кіровоград)

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку музично-творчих здібностей багатогранна і різнопланова, оскільки визначає не лише природу музичності, її структуру та діагностику, але може досліджуватись у різних аспектах: філософському, психологічному, педагогічному, музикознавчому тощо.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблема розвитку здібностей постійно знаходиться в полі зору вищої школи. Вона глибоко досліджена в психолого-педагогічній науці і представлена в працях С.Рубінштейна, Б.Теплова. Розвиток музично-творчих здібностей став основою досліджень Т.Артем'євої, В.Белобородової, В.Ветлугіної, Н.Лейтес, С.Науменко, К.Тарасової, Ю.Цагареллі та ін.

Психічні явища, які визначають здібності до музичної діяльності вивчають відомі психологи (Б.Ананьєв, П.Анохіна, Т.Артем'єва, Е.Голубєва, Н.Лейтес, Б.Ломов, О.Мелік-Пашаєв, В.М'ясищев, А.Петровський, К.Тарасова, Б.Теплов, І.Якиманська).

Шляхи та методи формування й розвитку музичних та музично-творчих здібностей досліджували А.Арісменді, Е.Башич, П.Вейс, В.Верховинець, Д.Кабалевський, М.Картавцева, М.Леонтович, К.Орф, К.Стеценко та ін.

У сучасній музичній психології проблема творчих здібностей широко розкрита у фундаментальних дослідженнях з психології творчості А.Брушлінського, Л.Виготського, Б.Кедрова, Я.Пономарьова, В.Роменця, С.Рубінштейна, О.Тихомирова. У музикознавчому аспекті досліджуються механізми впливу музики на особистість (Б.Асаф'єв, Л.Баренбойм, В.Медушевський, Є.Назайкінський, А.Сохор, Б.Яворський).

Актуальність дослідження визначається і тим, що, незважаючи на значну кількість досліджень, які було проведено в галузі музичної освіти, значущість даної проблеми не знижується і тепер. Викладачі музично-педагогічних та мистецьких факультетів розуміють і не заперечують важливість розвитку музично-творчих здібностей у становленні всього комплексу музичності та на практиці звертають мало на це уваги, а інколи і зовсім ігнорують. Це пояснюється недостатньою науково-теоретичною та методичною розробленістю даної проблеми, впровадженням її у навчальний процес, а також відсутністю у значної кількості

викладачів навичок музично-творчої діяльності.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні поняття «творчі здібності», розкритті їхньої структури та визначенні особливостей, показників, компонентів, необхідних для підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Питання розвитку здібностей особистості завжди цікавили вчених, педагогів, психологів, музикознавців. Є.І.Рогова у навчальному посібнику «Загальна психологія» стверджує, що здібності – це лише можливості освоєння знань, умінь, навичок, та їхній розвиток залежить від умов навколишньої дійсності. Здібності виявляються та розвиваються у процесі діяльності. Можна сказати, що здібності виявляються у тому, наскільки швидко особистість набуває знання та вміння [5, с.78].

Здібності, як вважається, – це індивідуальні особливості особистості, які є суб'єктивними умовами успішного здійснення визначеного роду діяльності, що не зводяться тільки до накопичення знань, умінь, навичок. Вони виявляються у швидкості, глибині, міцності та тривалості оволодіння засобами і прийомами діяльності.

Проблемою розвитку творчих здібностей особистості займалися вітчизняні педагоги Б.Асаф'єв, П.Блонський, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, Г.Рогаль, М.Румер, Н.Сац, В.Шацька, С.Шацький, Б.Яворський та ін.

Заслужують на увагу праці, в яких розглядалися проблеми музичної психології, психології розвитку музичних здібностей Г.Айзенка, С.Беляєвої-Екземплярської, В.Богословського, Л.Бочкарьова, Г.Когана, В.Медушевського, Є.Назайкінського, І.Петрушина, Є.Рогова, Б.Теплова, Г.Ципіна.

Здібності кожної особистості розвиваються із задатків, які знаходяться у потенційному стані до того часу, поки людина не почне займатися конкретним видом діяльності. Можна стверджувати, що усі діти наділені задатками до музичної діяльності і саме у процесі діяльності вони розвиваються активно. Не викликає сумнівів, що педагог-музикант повинен знати психологію розвитку здібностей особистостей різних вікових категорій і це дасть йому можливість працювати результативно.

Успішне формування здібностей студентів залежить від їхнього розвитку. Це накладає особливу відповідальність на тих, хто їх виховує. Намагаючись розвинути здібності, в педагогіці розробляється чимало корисних методів і прийомів навчання. Однак вони не завжди раціональні й спрямовані на розв'язання то одних, то інших окремих завдань. Ефективність результатів розвитку здібностей збільшиться, якщо будуть розроблені узагальнені, суттєві способи орієнтування в музиці та в діяльності, пов'язаній з нею, розроблені різноманітні форми музичної практики. В цьому випадку здібності й схильності формуються у найсприятливіших умовах і забезпечується багатогранність розвитку особистості.

Н.Ветлугіна у своїх дослідженнях з питань музичного розвитку і формування здібностей зазначає, що музичний розвиток розуміється як перехід від прояву простих, нижчих форм естетичних відношень і здібностей до складніших і вищих. Якщо з'являться нові якості у цих відношеннях і здібностях, то можна говорити про те, що музичний розвиток відбувся [1, с. 22].

Проблема розвитку творчих здібностей багато в чому зумовлюється тим змістом, який вкладається в це поняття. Дуже часто в буденній свідомості творчі здібності ототожнюються із здібностями до різних видів художньої діяльності, з умінням гарно малювати, складати вірші, писати музику і т.п. Очевидно, що поняття «творчі здібності» тісно пов'язане з поняттям «творчість», «творча діяльність». Під творчою діяльністю розуміється така діяльність людини, в результаті якої створюється щось нове – будь це предмет зовнішнього світу або побудова мислення, що приводить до нових знань про світ, або відчуття, нове, що відображає відношення до дійсності.

Отже, як стверджує М. О. Лазарев, визначення творчих здібностей можна дати таким чином. Творчі здібності – це індивідуально-особистісні якості людини, які визначають успішність виконання нею творчої діяльності різного роду [4, с. 204].

Проблемою розвитку творчих здібностей молоді займалися вчені В. Разумовський, А. Усова, М. Каган. Зокрема, В. Разумовський вивчав психологічну сторону творчості з метою розвитку творчих здібностей. А. Усова в своїх працях відзначала, що розвиток творчих здібностей студентів – складова частина виховання. Творчі здібності людини розвиваються на основі високо розвинутого мислення, глибоких знань у спеціальній області, практичного досвіду і інтересу до справи.

Психологи розрізняють загальні та спеціальні здібності. Під загальними здібностями розуміється така система індивідуально-вольових якостей особистості, яка спроможна забезпечувати продуктивність в оволодінні знаннями, і здійснення різних видів діяльності. Вважається, що загальні здібності – це явище природного обдарування та всебічного розвитку особистості. Під спеціальними здібностями розуміється система якостей особистості, яка допомагає досягнути високих результатів у якійсь спеціальній галузі діяльності, наприклад, музичній, художній, літературній та ін. До спеціальних здібностей відносять здібності практичної діяльності – конструктивно-технічні, організаторські, педагогічні та ін. Тобто кожна діяльність висуває визначені вимоги як до загальних так і до спеціальних здібностей. Комплекс здібностей, якими повинен володіти майбутній вчитель музичного мистецтва, викладач музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, керівник музичного колективу має включати як загальні, так і спеціально музичні здібності. Структура здібностей пов'язана з діяльністю людини і нею визначається.

Серед загальних властивостей особистості, необхідних учителю музичного мистецтва, викладачу музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, музичному керівнику, можна виділити наступні: організаторські, педагогічні, пропагандистські здібності і вольові якості особистості – зібраність, самовладання, внутрішня дисциплінованість, прагнення до самоосвіти, ініціативність, комунікабельність.

Майбутній вчитель музичного мистецтва, викладач музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, керівник музичного колективу повинен володіти педагогічними здібностями. Педагогічні здібності розглянуті детально в роботі Ф. Гоноволіна [2], який підрозділяє їх на: дидактичні (завдяки яким можна успішно розробляти методи передачі студентам знань і навиків), конструктивні (що дають можливість успішного проектування і формування особи вихованця), перспективні (що полягають в адекватному сприйнятті і розумінні психології студента), а також експресивні, авторитарні, комунікативні та академічні. Окрім загальних здібностей, вчителю музичного мистецтва, викладачу музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, керівникові музичних самодіяльних колективів (хорових, оркестрових) необхідні спеціальні музичні здібності, так звана музичність.

Специфіка музичної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, викладача музично-теоретичних та

інструментальних дисциплін, керівника музичного колективу полягає в її багатогранності, а саме в тому, що практичне застосування його здібностей, вмій і навиків включає всі три аспекти діяльності – слухацький, виконавський і творчий.

Доцільно назвати музично-естетичні здібності (смак, чуйність до музики, вміння оцінювати художні явища, а також здатність сприйняття) включати в структуру музичності вчителя музичного мистецтва, педагога, керівника музичного самодіяльного колективу.

Окрім цих особливостей музичного розвитку, для слухання музики і оцінок її виконання необхідна музична пам'ять (як компонент структури здібностей). Отже, діяльність вчителя музичного мистецтва, викладача музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, керівника колективу (слухання музики, її оцінки, чуйність до музики) вимагає наявності розвинених загально естетичних і спеціальних здібностей – музичного слуху і пам'яті.

Тим більше ці здібності потрібні не лише на теоретичних та індивідуальних заняттях, а і при виконавській діяльності. Диригент оркестру, хору чи ансамблю, без сумніву, повинен мати такі розвинені здібності, як музичний слух, відчуття ритму, музичну пам'ять і репродуктивну (відтворюючу) уяву. Ці здібності для диригентської діяльності слід вважати основними або такими, що не компенсуються [2, с. 24].

У навчальному процесі на мистецьких, музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів, музичних та культурно-освітніх вищих навчальних закладах в результаті проходження цілого комплексу загальнотеоретичних і спеціальних дисциплін розвиваються вміння і навички, формуються здібності. Проте підвищення рівня виконавської майстерності в учасників колективів самодіяльності вимагає від випускників на сучасному етапі розвинених активних, творчих здібностей, а також навиків аранжування та композиції.

Як було вже зазначено вище, для вчителя музичного мистецтва, викладача музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, керівника самодіяльного колективу з музичною спеціалізацією, крім таких здібностей, як музичний слух і відчуття ритму, необхідні музична пам'ять і уява. Ці здібності є спеціально музичними, основними здібностями.

Загальні і спеціальні здібності діалектично зв'язані. В результаті навчання і виховання загальні властивості особи диференціюються, виникають і розвиваються якості, що забезпечують успішність виконання одного

спеціального виду діяльності. Тренування спеціальних здібностей впливає на розвиток загальних властивостей і якостей особи. Спеціальні здібності до різних видів діяльності досить часто глибоко взаємодіють між собою і в процесі формування підсилюють і збагачують один одного.

Аналізуючи будь-яку структуру здібностей, слід виходити з того, що здібності загальні і спеціальні невід'ємні від решти властивостей особи, від індивідуальних особливостей людини – темпераменту, сили волі, схильності, інтересів.

Спираючись на дослідження Б. Асаф'єва, Л. Беляєва, Н. Ветлугіної, Ф. Гоноболіна, А. Гостдинер, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, М. Кагана, О. Кенеман, Л. Кулаковського, В. Медушевського, Є. Назайкінського, О. Нікіфорова, В. Разумовського, Б. Теплова, А. Усової, Б. Яворського та ін., можна намалювати модель структури здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, викладача музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, керівника музичного самодіяльного колективу (оркестрового, хорового, ансамблю), виходячи з названих особливостей їхньої діяльності, а також враховуючи, що загальні, спеціальні особливості та інші індивідуальні властивості тісно зв'язані один з одним в загальній структурі особи:

1) загальні здібності (організаторські, педагогічні, пропагандистські здібності, а також вольові властивості).

2) спеціально музичні здібності (тобто «музичність») діляться у свою чергу на більш загальні (музично-естетичні) і основні (що не компенсуються) [6, с. 89].

На основі єдності емоційного і слухового сприйняття (за Б. Тепловим) можна виділити чотири види основних музичних здібностей: 1. Музичний слух (здатність сприйняття і емоційного переживання ладовисотних, тембрових, динамічних та інших ознак в музиці). 2. Відчуття ритму (здатність сприйняття і переживання ритму). 3. Музична пам'ять (здатність зберігати в пам'яті, дізнаватися, уявляти і відтворювати музику). 4. Музична уява (відтворююча – здатність відтворювати музику внутрішнім слухом при читання нот з аркуша, а також творча – здатність комбінувати, творити нове, оригінальне в музиці).

Вчителю музичного мистецтва, викладачу музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, музичному керівнику колективу необхідні такі властивості, як розвинений художній смак, любов до фольклору, вміння правильно оцінювати різні явища в музичному житті, і їх потрібно віднести до ширшого

поняття, ніж основні здібності, а саме – до музично-естетичних здібностей.

Структура здібностей залежить від того, до якої діяльності ми готуємо наших вихованців. Якщо мати на увазі виховання музично освічених слухачів, то можливо обмежити структуру трьома основними здібностями, названими раніше Б.Тепловим (відчуття ладу, відчуття ритму, музично-слухові уявлення). Якщо ж ставляться перед навчанням ширші завдання, наприклад – виховати творчо активну особу, то, мабуть, необхідно за основу навчання і виховання прийняти планомірний розвиток загальних, а також названих вище чотирьох видів основних музичних здібностей.

Як показує практика, педагоги, що займаються розвитком музичних здібностей студентів музично-педагогічних, мистецьких факультетів педагогічних вишів, університетів культури, музичних та культурно-освітніх училищ, ще недостатньо враховують професійну спрямованість розвитку здібностей, смаку, чуйності до музики.

Визначення структури здібностей особистості важливе не тільки в плані постановки проблеми моделювання властивостей вчителя музичного мистецтва, викладача музично-теоретичних та інструментальних дисциплін або музичного керівника колективу (хорового, оркестрового), а має й інше практичне значення у зв'язку з пошуками професійної придатності студентів.

Професійна придатність людини полягає у відповідності її даних вимогам певної професійної діяльності. При відборі абітурієнтів профпридатність, як правило, визначається за допомогою «прохідного балу», без урахування індивідуальних властивостей особи. На сучасному рівні науки це малоефективно. Наприклад, наявність музичних здібностей – необхідна умова для виховання музиканта-виконавця, але недостатня для формування особистості вчителя музичного мистецтва, викладача музично-теоретичних та інструментальних дисциплін. Не менш важлива оцінка його організаторських здібностей, ініціативи і комунікабельності. Відсутність таких може бути розцінено як профнепридатність.

На розвиток творчих здібностей впливає багато чинників, особливе місце серед яких посідають зміст навчально-виховного процесу, форми організації, методи і прийоми навчання. Серед чинників, які впливають на формування творчої особистості, вагоме місце належить мистецтву. Музика має особливий статус у системі мистецтв, бо за силою впливу на внутрішній світ людини їй немає рівних. Робота зі студентами музично-педагогічних та

мистецьких факультетів може бути успішною лише тоді, коли викладач буде формувати і розвивати творчі здібності особистості в комплексі, а також спиратися на глибокі знання юнацької психології, розуміти вікові особливості.

Отже можна зробити **висновок**, що структура здібностей особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, викладача музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, керівника музичної самодіяльності (диригента оркестру або хору) – повинна включати, по перше, загальні здібності (система індивідуально-вольових якостей особистості, яка спроможна забезпечувати продуктивність у оволодінні знаннями, і здійснення різних видів діяльності. До них відносяться – організаторські, педагогічні, пропагандистські здібності і вольові якості особистості – зібраність, самовладання, внутрішня дисциплінованість, прагнення до самоосвіти, ініціативність, комунікабельність); по-друге, спеціально музичні здібності (система якостей особистості, яка допомагає досягнути високих результатів у музичній галузі діяльності. До них відносяться музичність – музичний слух, почуття ритму, музична пам'ять, емоційний відгук на музику, художня уява, музичне мислення).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини / Н.О.Ветлугіна. – К.: Музична Україна, 1998. – 124 с.
2. Гоноволін Ф. Н. Педагогические способности и их классификация / Ф. Н. Гоноволін // Материали IV Всесоюзного съезда общества психологов. – Тбилиси, 1971. – С. 17–24.
3. Дідич Г. Аналіз поняття «творчі здібності» та «імпровізація» у науковій літературі / Г. Дідич // Наукові записки. – Випуск 132. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 181–184.
4. Лазарєв М. О. Основи педагогічної творчості: Навч. посіб. / М. О. Лазарєв. – Суми: ВВП «Мрія»-ЛТД, 1995. – 212 с.
5. Рогова Є. І. Загальна психологія / Є. І. Рогова. – К.: Наукова думка, 1989. – 334 с.
6. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.– Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 368 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Дідич Галина Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, сприймання музики як педагогічна проблема, художньо-естетичне виховання підрастаючого покоління.

УДК 675. 87:543

## ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВІДНОШЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Надія МОЖАЙКІНА (Київ)

**Постановка проблеми.** Музично-естетичне виховання дітей і молоді є найважливішою складовою частиною єдиного процесу формування гармонійної особистості. Для виховання естетично розвиненої особистості велике значення має формування у школярів уявлень про вокальне мистецтво, вміння розрізняти особливості виконавської майстерності, зокрема, розуміти можливості співочого голосу. Сукупність цих знань визначає розвиток естетичної свідомості особистості в широкому діапазоні музично-естетичної культури, розвиває уміння зрозуміти можливості співочого апарату і дбайливо до нього ставитися, незалежно від специфіки майбутньої професії.

**Аналіз досліджень та публікацій.** У методичних працях В. К. Белобородової, Н. Л. Гродзенської, В. М. Шацької і багатьох інших наголошено на можливості вокальної педагогіки у вихованні музичного смаку, інтересу до музики, потреби в ній у дітей різного віку. Ця установка в дослідженнях співочої культури учнів простежується протягом історії розвитку середньої школи. У зв'язку зі складністю і багатогранністю проблеми дослідження, її специфіки почали залучати суміжні науки (психологію, фізіологію), що уможливило визначити особливості вокального виховання, пов'язаного зі сприйняттям і розвитком музично-творчих здібностей дітей.

**Мета статті** – дослідити історичні аспекти формування естетичного відношення учнівської молоді до музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Крім важливої функції соціалізації особистості, різноманітний репертуар вокальної музики сприяє широкій музичній освіті, засвоєнню відомостей з історії музики, про творчість видатних композиторів, стилі й жанри музичного мистецтва.

Будь-яка творчість, у тому числі музична, пов'язана, насамперед, зі здатністю емоційного самовираження особистості дитини (О. Мелік-Пашаєв). Щоб виразити себе, дитина має володіти якимось інструментом самовираження. Таким універсальним інструментом є її власний голосовий апарат не тільки як інструмент відтворення звуку, а й сприйняття усіх звукових явищ дійсності, тим більше сприйняття музики (Т. М. Овчинникова).

У дослідженнях багатьох філософів (В. О. Кудін, Б. Т. Лихачов), психологів

(Л. І. Божович, І. С. Кон) і педагогів (С. В. Квятковський, Т. І. Цвелих) наголошено, що естетичне виховання буде успішним, якщо воно спиратиметься на творчу активність самої формуючої особистості старшокласника, врахуванні особливостей його життєвого світу та інтересів. Однак ці умови не забезпечують всієї повноти естетичного відношення саме до вокальної музики, оскільки, як і будь-яке явище, з яким учні зіштовхуються, вона вимагає певних знань, умінь і навичок аналізу змісту виконавської інтерпретації. Весь цей комплекс здібностей притаманний учням старшого шкільного віку і дає змогу забезпечити високий рівень розуміння музичного твору, викликає інтерес до вокального мовлення, підвищує активність естетичного сприйняття, розкриває ідейні й художні якості музичного твору, сприяє активному впливу образів цього твору на учнів.

Розглядаючи естетичне відношення як єдиний процес, філософи відзначають наявність у ньому трьох взаємозалежних шаблів: сприйняття, почуттів і діяльності. За допомогою естетичних почуттів і сприйняття особистість у різній художньо-практичній діяльності максимально наближається до розуміння специфіки мистецтва. Але усвідомлення його і проникнення в образ мистецтва залежать від досвіду, знань, потреб суб'єкта. Через вказане яскравість і неповторність естетичного сприйняття пов'язана із прагненням людини домислити образ мистецтва, порівняти його з еталоном краси і досконалості. І ця особливість сприйняття надає їй ознак творчої діяльності.

Естетичні почуття – не просте споглядання зовнішніх форм предметів і явищ дійсності. Вони глибоко змістовні, нерозривно пов'язані з думкою і мають велику пізнавальну силу. Реалізація почуттів здійснюється при перевірці правильності емоційно-естетичного сприйняття. Тому вважаємо справедливою позицію Б. Я. Замбровського в тому, що естетичне відношення, розгортаючись у всіх видах діяльності, що спеціалізується, створює у людини установку на універсальність його діяльності, а також на діяльне відношення до дійсності.

Одночасно з формуванням естетичного почуття складається і нова естетична потреба як прагнення, бажання людини знову пізнавати насолоду і задоволення. Усвідомлення,



розуміння цієї потреби викликає особливий естетичний інтерес, що спрямовує особистість на естетичне відношення до цих предметів як до красивих або некрасивих, на естетичне сприйняття дійсності й творче перетворення дійсності за «законами краси».

Цілеспрямований вплив на почуття, взаємозв'язок естетичних емоцій з явищами життя і мистецтва зумовлює появу потреби в прекрасному.

Розвиток естетичних почуттів у процесі слухання музичних творів перебуває в прямій залежності від якісного змісту твору, від чистоти інтонації, звукоутворення, чіткої вимови слів, які тісно взаємопов'язані зі співочим диханням, оволодіння навичками ансамблевого співу, емоційної виразності виконання. Тільки виразно виконаний твір може давати естетичну насолоду слухачам і викликати естетичні емоції.

На цій основі розвивається естетичне почуття і сприйняття предметів, пов'язане особливим переживанням – духовним задоволенням і насолодою.

Питанням, пов'язаним із проблемою виховання естетичного відношення до музики через розуміння специфіки музичного образу, його аналізу та оцінки, багато уваги приділяв відомий композитор і музикознавець Б. В. Асаф'єв, який тісно пов'язав свою дослідницьку діяльність у галузі музикознавства з організацією музично-просвітницької роботи серед школярів і юнацтва. Актуальна для сучасності його думка про те, що музична культура має потребу в слухачеві, здатному критично розбиратися в художніх явищах, а не в пасивному споглядальникові.

Відомо, що сприйняття є тим первинним процесом, без якого взагалі неможлива музична діяльність. Основне місце в цьому процесі належить естетичним переживанням, які взаємопов'язані з емоційним враженням від музичного твору.

Розвиток музичного сприйняття тісно пов'язаний з усвідомленням. Важливо, щоб слухач міг не тільки дізнаватися і відрізнити один твір від іншого, а й навчився диференціювати засоби музичної виразності, відрізнити і розуміти їхній взаємозв'язок. У процесі активної діяльності, шляхом систематичного слухання спеціально підібраних творів вони осмислюють прекрасне, відкривають для себе нове звучання, нові засоби виразності, приходять до розуміння музичного образу як засобу відображення дійсності.

«Виховуючи вміння «бачити» і «чути», мистецтво створює передумови для розширення і поглиблення пізнання світу».

Говорячи про музичну діяльність, зокрема про сприйняття музики, Б. М. Теплов не раз повертався до думки про те, що, хоча основне переживання музики лежить у сфері емоцій, воно не може бути тільки емоційним, що «сприйняття музики у всій глибині й змістовності можливо тільки в контексті інших, тих, що виходять за межі музики, засобів виразності». Виникнення інтересу особистості до музичного твору багато в чому залежить від того, як підготовлене її сприйняття, чи створено відповідну обстановку. У зв'язку із цим особливого значення набуває інформаційний фонд, яким володіє учень.

До числа проявів музичного інтересу належать адекватні реакції на сприйняття: вираження радості, задоволення, емоційне піднесення, захопленість у процесі роботи над твором, прагнення поділитися враженнями про сприйнятий твір, якомога більше дізнатися про музику і її автора, взяти активну участь в аналізі та обговоренні твору.

Формування інтересу до музики проходить тривалий шлях від відповіді на окремі стимули до формування якісно нового утворення в особистості й вимагає врахування усіх чинників впливу, умов і можливостей навчально-виховного процесу. Становлення інтересу визначається розвитком музичного сприйняття, здатності глибокого розуміння і співпереживання змісту музики. Чим вище рівень сформованості інтересу, тим більшу роль у житті школяра відіграє музика, покликана виховувати високі ідеали, смаки, духовно збагачувати, всебічно і гармонійно розвивати особистість.

Безпосередність прояву художнього смаку – це пряма реакція на сприйнятий твір, що задовольняє або не задовольняє інтереси і потреби особистості, завжди опосередкована її художнім досвідом.

Оцінювання може виявлятися в емоціях (розчарування, задоволення, радість, захоплення, співчуття) або в судженнях (у простих або складніших). Судження смаку являє собою висловлювання щодо сприйнятого твору і, як усяке судження, є думка, в основі якої лежить узагальнення, що встановлює взаємозв'язок між відношенням до сприйнятого, почуттям задоволення або невдоволенням художнім твором, його змістом і виразними засобами. Оцінювання у вигляді такого судження може бути дане тільки людиною художньо розвиненою, яка знає специфіку і закономірності даного виду мистецтва, здатною внаслідок цього глибоко сприйняти твір, розрізнити і оцінити в ньому глибину змісту і виразність форми. Оскільки судження смаку є наслідком сприйняття твору

та усвідомлення відношення до сприйнятого, воно завжди емоційно забарвлене і виражається за допомогою понять, що відображають специфіку даного виду мистецтва.

Л. Н. Коган відзначає, що співвідношення емоційного і раціонального в оцінюванні залежить від розвинутої смаку особистості. Чим він більше розвинутий, тим сильніше в судженнях проявляються раціональні моменти, інакше кажучи, емоційне має раціональне пояснення. У людини з несформованим смаком оцінювання зазвичай зводиться до примітивних висловлень: «подобається», «не подобається». При цьому він не може пояснити, чому йому сподобався або не сподобався сприйнятий твір.

Поряд з об'єктивними моментами судження смаку існують і суб'єктивні, які визначаються естетичними установками особистості, її віком, характером, темпераментом і т. ін. Важливу роль відіграють і особливості індивідуального художнього досвіду.

Можна виділити основні специфічні ознаки і компоненти естетичного відношення до музичного мистецтва. Естетичне відношення це не тільки процес, а й результат. У процесуальному плані естетичне відношення реалізується в естетичному сприйнятті, естетичному переживанні, естетичному інтересі, естетичній потребі, естетичному оцінюванні, в естетичній установці. Зрештою – естетичне відношення характеризує певний рівень музично-естетичного розвитку особистості, її здатність до співпереживання.

Всі наведені ознаки естетичного освоєння світу можуть бути введені в будь-який вид людської діяльності. Тому можна умовно визначити естетичне освоєння дійсності поняттям «естетична діяльність», під якою слід розуміти не будь-який самостійний вид людської діяльності, що має свої матеріальні результати, а як діяльність «за законами краси», тобто як характеристику найважливішої сторони будь-якої діяльності, діяльності людини в цілому.

У теорії естетичного виховання і музичної педагогіки вокальне мистецтво розглядають як образно емоційне відображення дійсності, що характеризується перетворюючим і виховним впливом на дитину. Отже, необхідно встановити, як здійснюється освоєння музично-співочого мистецтва і його вплив на формування особистості, які засоби музичної виразності доступні для сприйняття школярами. Емоційні переживання, викликані вокальним твором, активізують процес пізнання дійсності й допомагають виховати певне відношення до відображених явищ,

сприяють розвиткові естетичного начала в дитині.

В. Каратигін у статті «Про слухання музики» писав, що слухання зразків музичного мистецтва перебуває у центрі справи. У цій діяльності розвивається музичне сприйняття, без якого неможливе ні виконання, ні творчість.

Аналізуючи статтю В. Каратигіна, необхідно відзначити, що в ній відображено перші пошуки в сфері слухання музики, прагнення автора зробити близькими і доступними для дітей скарби музичного мистецтва. Він надавав важливого значення ролі знань про музику, які поступово повинні були стати опорою у формуванні естетичного відношення до неї.

Перші результати такої роботи досягнуті ще 1921 року М. М. Койранською. Вона зазначала: «Ціль занять слухання музики в школі – виховання смаку до істинно художньої музики, з одного боку, і розвиток уваги – уміння слухати – з іншого. Починати слухання музики автор пропонує з вокальних творів, у яких конкретність слова повинна допомагати розумінню музики. Від вокальної музики здійснюється поступовий перехід до «суто інструментальної» музики. В основу складеного автором плану покладено принцип: «від загального відчуття – до все більшої деталізації» сприйнятого.

У вирішенні завдання розвитку здатності спілкування дітей з музикою важливе значення надається й співу. У цьому зв'язку необхідно відзначити статтю Н. Ковіна, у якій висловлено думку, що хоровий спів як активна виконавська діяльність, при правильній постановці занять може бути одним із засобів виховання музичного смаку. Особливу увагу автор приділяє художній цінності використовуваної хорової літератури та володінню вокально-хоровими навичками. Разом з тим, Н. Ковін підкреслює, що у зв'язку з обмеженим діапазоном і технічними можливостями починаючого хору не можна розглядати хоровий спів як єдиний засіб музичного виховання, поряд з ним необхідно використовувати й інші засоби.

Розглянуті нами положення становлять безсумнівний інтерес і цінність для дослідження проблеми формування естетичного відношення до музики. Подальше розроблення вони одержали в теорії та практиці видатних педагогів В. М. Шацької, О. О. Апраксіної, Н. А. Ветлугіної, Н. Л. Гродзенської, Д. Б. Кабалецького.

У вирішенні завдання формування музичної культури В. М. Шацька велику увагу приділяє використанню різноманітних художньо цінних творів і розвитку інтересу,

сприйняття школярами на основі враховування специфіки музичного мистецтва.

Велике значення формуванню естетичного відношення школярів до музики надає відомий педагог-музикант О. О. Апраксіна, яка розглядає його як якість особистості, нерозривно пов'язану з моральним обличчям людини, її духовними запитами.

Щоб сформувати у дітей смак і творчі здібності, а також дати змогу удосконалювати їх, школа, на думку О. О. Апраксіної, повинна озброїти учнів методом, сутність якого полягає у розумінні специфіки музичного мистецтва, музично-образної мови, музично-виразних засобів, що розкривають ті або інші ідеї, думки, почуття, переживання, що становлять зміст музичних творів. Оволодіння таким методом відбувається на основі засвоєння відповідних знань, умінь і навичок [2].

Поряд з вищезгаданими умовами О. О. Апраксіна велике значення надає появі інтересу до освоєних творів і вважає, що наявність його є необхідною передумовою формування в школярів музичних смаків. Для того, щоб зацікавити і залучити дітей до серйозної музики, сформувати естетичне відношення до неї, необхідно сприяти максимальній активізації діяльності школярів.

Особливість музичного виховання проявляється у поєднанні на уроці синтезу систематичного навчання та радості від безпосереднього сприйняття усе складніших музичних творів.

У фундаментальному дослідженні Н. А. Ветлугіної «Музичний розвиток дитини» розкрито питання розвитку загальної музичності дітей дошкільного віку. Встановлюючи закономірності музичного розвитку дитини в дошкільному віці, автор намічає та обґрунтовує шляхи послідовності музичного виховання.

Підкреслюючи роль музики у всебічному розвитку дитини, Н. А. Ветлугіна відзначає, що музичні образи, в усій сукупності їхніх мелодійних, гармонійних і ладових засобів, мають на дитину насамперед естетичний вплив. У процесі музичного сприйняття дитина робить перші узагальнення, у неї виникають порівняння, асоціації.

З метою створення поступального руху музичного розвитку дітей Н. А. Ветлугіна пропонує активізувати музичне навчання за допомогою узагальнених способів орієнтування у будь-якому виді музичної діяльності. До них належать: спосіб вслуховування, на основі якого поступово виробляється довільно-слухова увага, спосіб диференціації музичних явищ, спосіб орієнтування у змісті музики, що впливає на появу музичних симпатій і музичного смаку,

спосіб творчого відношення до музичних явищ, що спрямовують дітей на застосування знань і вмінь у нових умовах.

Н. А. Ветлугіна велике значення надає питанню впливу музики на формування морального обличчя дитини: «Вибираючи різні по образному змісту твори, ми впливаємо безпосередньо на емоційну сферу дитини, спонукуємо її до співпереживання і можемо вплинути на її особистість».

Надалі поглибленому інтересу до цієї проблеми велике значення надавала дослідницька робота Н. Л. Гродзенської, яка зробила значний внесок у справу розвитку теорії і практики музичного виховання.

Неможливо сформувати смак без любові до музики, але про любов у повному розумінні слова можна говорити за умови розуміння її, а розуміння і припускає відношення до музики. Ця теза перебуває в центрі уваги Н. Л. Гродзенської.

Однак для того, щоб сприйняти і проаналізувати твір, необхідний певний обсяг знань. До таких знань Н. Л. Гродзенська відносить знання про композитора, його творчий шлях, що допомагає усвідомити особливості творів, а також знання виразних засобів музики. Вона зазначає: «Досвід показує, що знання елементарної термінології не тільки не гальмує, а й полегшує роботу вчителя і дітей».

Особливу увагу вона звертає на те, що музичний твір сприймається в активній діяльності, коли в процес сприймання включаються зір і моторика. Показуючи можливість активізації музичного сприймання за допомогою співу, Н. Л. Гродзенська встановлює в такий спосіб тісний взаємозв'язок між сприйняттям і відтворенням музики. Звідси, разом зі слуханням музики, важливе значення у формуванні музичної культури вона надає співочій діяльності.

**Висновки.** Узагальнюючи розглянутий матеріал, можна сказати, що Н. Л. Гродзенська значно розширила арсенал педагогічних прийомів, методів і форм роботи, спрямованих на розвиток музичного сприйняття учнів, формування їхніх смаків та інтересів.

Велику увагу питанням формування естетичного відношення до музики школярів приділяє відомий композитор і педагог Д. Б. Кабалевський. Щоб прищепити імунітет проти вульгарності, на його думку, необхідно в ранні роки розбудити інтерес до гарної народної, класичної та сучасної музики. Тоді, ставши підлітками, діти самі почнуть розуміти «принадність і красу великого і серйозного мистецтва».

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Абдуллин Э. Б. Методология педагогіки музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Э. Б. Абдуллин. – 3-е изд. – М.: «Издательство Гном», 2010. – 416 с.  
 2. Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в школе – М., 1985. – 286 с.  
 3. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2008. – 380 с.

4. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.  
 5. Школяр Л. В., Красильникова М. С. Теория и методика музыкального образования детей. – М., 1999. – 312 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Можайкіна Надія Семенівна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

**УДК 373.147.036**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ  
ВЗАЄМИН В ДИТЯЧОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ**

**Лариса ОСТАПЕНКО (Київ)**

**Постановка проблеми.** Музично-естетичне виховання школярів здійснюється у різних формах колективної музичної творчості, однією з яких є хоровий спів. Участь школярів у дитячому хоровому колективі спрямована на розвиток естетичних потреб, національної самосвідомості, утвердження гуманних принципів не тільки у колективних взаєминах, а й життєвих ситуаціях. У цьому контексті особливій актуальності набуває проблема гуманізації взаємин у процесі колективної музичної діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження багатьох педагогів переконують у тому, що шлях від накопичення дитиною знань про гуманізм до виникнення аналогічних почуттів та утвердження істинно гуманної особистості є тривалим і нелегким. Теоретичні засади гуманних взаємин обґрунтовані вітчизняними та зарубіжними філософами й педагогами (Г. Сковорода, Р. Бернс, Б. Кларк, С. Конг, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, Г. Балл, В. Юрченко, В. Шпак та ін.). Нами використано також дослідження вчених щодо виховання гуманістичних почуттів і взаємин у дітей (І. Бех, С. Вдович, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричок та ін.); розвідки з мистецької освіти (Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.); а також музично-естетичного виховання в аматорських колективах (О. Ільченко, О. Оленін, В. Лапченко та ін.).

Зрозуміло, що гуманні взаємини у дитячих хорових колективах формуються в процесі навчання. Спільне музикування багатьма педагогами-музикантами (А. Готліб,

В. Краснощоків, К. Пігров та ін.) розглядалося як дієвий засіб розвитку музичних здібностей. Сучасні українські дослідники розглядають такі проблеми: оволодіння активно-творчо-контактним стилем керування хоровим колективом (А. Козир), формування навичок педагогічного керівництва співацьким гуртом (А. Карпун), опанування в класі диригування української духовної хорової музики (Л. Остапенко). У музично-педагогічних та методичних дослідженнях спільна виконавська діяльність розглядається як засіб формування гуманних взаємин у підлітків та розвитку їхніх музичних здібностей (В. Киричок, В. Кисловська, Т. Самсонова та ін.).

**Мета статті.** Оскільки діяльність дитячого хорового колективу відбувається у позаурочний час, тому перш ніж перейти до розгляду винесеної в назву проблеми, логічно розкрити сутність позаурочної творчої діяльності, яка, на думку вчених, не завжди може бути добровільною у залежності від причетності чи непричетності до навчального процесу. Позашкільний педагогічний процес – це цілісна система виховання особистості в специфічних умовах її життєдіяльності, а саме у сфері дозвілля як невимушене, неформальне спілкування і самовиявлення, вільний вибір форм і засобів діяльності, використання їх на свій розсуд, керуючись внутрішніми мотивами (Т. Сущенко, Н. Ничкало, В. Якубовський).

**Виклад основного матеріалу.** На думку вчених та практиків, позаурочна діяльність має додаткові можливості педагогічного цілеспрямованого виховного впливу, адже вона не є регламентованою в часі, її легше диференціювати з урахуванням інтересів дітей,

надаючи їм право вільного вибору справи «до душі». Саме вона виступає як педагогічно організований процес із визнанням пріоритету виховання учня як суб'єкта творчої діяльності, до якої він виявляє певну зацікавленість. Ця діяльність дає можливість розширювати і поглиблювати знання учнів, сприятиме розвитку знань, вмінь навичок, особистісних властивостей та якостей.

Провідною ідеєю сучасної педагогіки мистецтва є виховання естетичної культури молодого покоління, де особливого значення набуває один з видів музичного мистецтва – мистецтво хорового співу, спілкування з яким дає дитині додатковий досвід, знання реального життя і людей, яких вона могла б і не набути в процесі власних контактів, тому що мистецькі твори – це багатовіковий досвід інших людей, їх культури тощо.

Позаурочна діяльність дитячого хорового колективу є педагогічно організованим процесом, в якому пріоритетним завданням є виховання морально-естетичних якостей його учасників, а також відповідних знань та навичок колективного виконавства. Тому для ефективної роботи з дитячим хором колективом одним з головних є створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують формування гуманної людини, адже, як підкреслює А. Алексюк, «гуманна дитина сьогодні – це гуманне суспільство завтра» [1, с. 112], а також використання різноманітних методів психолого-педагогічного впливу на учасників, адже разом із виконанням функцій музиканта та диригента, керівник дитячого хору не меншою мірою є педагогом й психологом, що полегшує вирішення виховних і творчих завдань.

Багаторічний практичний досвід доводить, що найбільшого значення набувають такі умови як:

- формування в учасників позитивного ставлення та мотиваційної спрямованості на стійку потребу в колективній музичній творчості;
- створення взаємин у колективі, що спонукають до доброзичливого ставлення один до одного та оточуючих, оскільки сама особистість, її творчі здібності розвиваються і формуються у процесі цих відносин;
- спілкування диригента з учасником колективу як з рівним, вартим поваги партнером, визнання за ним права на особисту точку зору, права бути тим, хто він є;
- дотримання дидактичних принципів під час проведення репетицій та концертних виступів;
- складання репертуару з урахуванням вікових та психологічних особливостей учасників;

- правильне використання емоційних педагогічних стимулів, які викликають позитивні мотиви діяльності та дотримання педагогічного такту керівника колективу.

Які ж педагогічні умови доцільно використовувати для формування в учасників дитячого хорового колективу гуманних взаємин?

По-перше, це наявність у хористів позитивного ставлення та стійкої потреби в колективній музичній творчості. Дотримання цієї умови передбачає збалансованість і підпорядкованість мотиваційно-ціннісних орієнтацій в учасників дитячого хорового колективу та виконання поставлених завдань. Адже мотив, як рушійна сила дій і вчинків людини, складається з мети та програми діяльності, що значною мірою відображують внутрішню позицію особистості, її установку на певну поведінку. Тому формування саме мотивування на творче удосконалення є найважливішою умовою ефективності розвитку музичних нахилів і здібностей. Серед сукупності мотивів варто виділити пізнавальні (орієнтація на оволодіння навиками колективного співу; засвоєння способів діяльності, прийомів самоосвіти; наявність програми творчого самовдосконалення) та соціальні (почуття відповідальності, бажання домогтися авторитету серед колег і учнів, здобути схвальну оцінку своєї діяльності).

По-друге, створення відповідних взаємин між хористами, які б спонукали до доброзичливого ставлення один до одного та оточуючих, оскільки сама особистість розкривається і формується в процесі цих відносин.

Аналіз наукових праць філософів, психологів, педагогів, музикознавців дали нам змогу дійти висновку, що сутність особистості за своєю природою є соціальною, тобто джерела розвитку особистості, її свідомості переважно знаходяться в суспільстві, а отже зумовлені оточуючим її колективом. Саме позашкільні заклади є тим організуючим фактором життя, який існує для того, щоб замість численних дезорганізованих поштовхів, що їх дає життя, організувати досвід дитини, спрямувати його в належне русло. Тому головним об'єктом педагогічної роботи з виховання є не сама дитина, а взаємини, що складаються між дитиною і людьми, які оточують її в процесі діяльності.

По-третє, однією із складових розвитку художньо-творчих якостей особистості в умовах дитячого хорового колективу є спілкування вихователя-керівника з дітьми як з рівним партнером, визнання за ними права на особисту точку зору, що у свою чергу формує такі якості особистості, як самоповага,

переживання своєї унікальності, неповторності, індивідуальності, сприяє впевненості у художньо-творчій діяльності та спонукає до розкриття творчого потенціалу.

В дитячих творчих колективах у позашкільних закладах, як і в суспільстві в цілому, закріпилися авторитарні методи керування, що говорить про недостатній рівень демократичної культури в суспільстві. Практика показує, що взаємини в дитячому хоровавому колективі між керівником та учасниками не завжди відповідають демократичним принципам, хоча поглибленню гуманних взаємин між дітьми в колективі значною мірою сприяє гуманний стиль керівництва, який здійснюється на основі особистісного підходу до учасників, діалогу з ними. Гуманний керівник, залучаючи дітей до музики, водночас постає перед ними як зразок людяності, порядності. Для дитини, враховуючи її віковий ценз, хоровий колектив не може існувати без керівника, який вводить її у світ знань, світ музики, розвиває її художньо-творчі якості. Тому, тільки через взаємоповагу та доброзичливе ставлення одне до одного можна пробудити інтерес до хорової музики та формувати її морально-етичні якості. Гуманний керівник, на думку Ш. Амонашвілі, не навчає і не карає. Якщо хтось вчинив погано, він намагається дати йому змогу відчувати засудження товаришів, пережити свою провину. Якщо дитина несе до колективу радість чи біль, керівник пропонує всім порадити чи похвалитися за неї [2, с. 34–35].

Наступною педагогічною умовою є дотримання дидактичних принципів, які під час проведення репетиційної роботи та концертних виступів є однією з важливих умов. Ефективність хорового співу школярів у великій мірі залежить від дидактично обґрунтованої системи навчання, адже успішність будь-яких занять, в даному випадку ми говоримо про музичні (хоровий спів) з педагогічної точки зору, передусім залежатиме від науково-обґрунтованої правильно підбраної системи навчання та виховання.

Доволі часто на практиці ми бачимо недоукомплектованість дитячих хорових колективів (хорових партій) за рахунок їх текучки – часто учасники колективу втрачають інтерес до хорового співу за різних причин. Як правило, це невпевненість в собі та у своїх музичних здібностях, в'ялість або депресивні стани, притуплення уваги (велике навантаження в загальноосвітніх школах, участь в інших сферах дозвілля), непримиримі протиріччя у спілкуванні з колегами у колективі, непорозуміння з керівником тощо. Також однією з причин виникнення такого стану у дитини може бути недосконалість

методів і форм проведення занять, неввірно підібраний репертуар (невідповідність віковим та фізіологічним особливостям дитини, професійного рівня колективу), недостатність досвіду керівника, його амбіції, завищені вимоги, некоректність у спілкуванні з дітьми тощо. Адже хорові заняття, як в принципі і інші, повинні будуватися за принципами дидактики, яка розробляє теорію освіти, навчання та виховання, формує в учнів пізнавальну активність, самостійність, творчість – систематичності, послідовності, доступності, наочності, забігання вперед та повернення назад, оскільки пам'ять здатна утримувати знання і накопичувати конкретні практично-виконавські вміння і навички лише за умов логічно усвідомленої системи. Тому завдання керівника створити таку атмосферу в дитячому колективі, при якій учасники свідомо засвоюватимуть систему знань, послідовно набуватимуть необхідні практичні вміння та отримувати навички хорового співу вже з перших занять хору – чистоту інтонації, ансамблюву злагодженість, культуру співу.

Тепер, на нашу думку, доречно зупинитися на питанні підбору репертуару, як однієї з педагогічних умов формування гуманних відносин у хоровавому дитячому колективі, адже у процесі навчання хоровавому співу керівнику-хормейстеру доводиться мати справу з відповідною кількістю індивідуальностей з різними смаками та уподобаннями, рівнем загальномузичної та фахової (вокальної) підготовки, досвідом колективного співу (ансамблевого або хорового), що у свою чергу спонукає до пошуку «універсальних» творів. Підбір творів повинен підпорядковуватися принципу єдності художнього і технічного – постійно ускладнюватися відповідно до набутих вмінь та навичок хорового співу, тематики концертних виступів тощо. Таким чином, вивчення і осмислення різних за жанровими та стилістичними особливостями, ідейною спрямованістю музичні твори будуть сприяти формуванню світогляду співаків, розширенню їхнього життєвого досвіду, естетичних смаків та уподобань.

Розглядаючи проблему формування гуманних відносин у дитячих хоровах колективах в позаурочний час, не можна не зупинитися на питаннях емоційного характеру, адже істотною умовою розвитку музичних здібностей є правильне використання емоційних педагогічних стимулів, які зумовлюють позитивні мотиви діяльності та педагогічний такт керівника колективу. Емоційні педагогічні ситуації – це комплекс спеціально створених педагогічних емоційно наповнених ситуацій, які впливають на

почуття дітей, викликають у них емоційний відгук, співпереживання. Тому важливою проблемою керівника дитячого хору є вміння робити учням критичні зауваження щодо їхнього виконавства в делікатній формі, не принижуючи їх гідність та не занижуючи самооцінку.

Слід відзначити складність розвитку музичних здібностей та відносність визначеного рівня їх сформованості. Досліджуючи проблему педагогічних умов розвитку музичних здібностей у дитячому хоровому колективі, ми керувалися поетапною системою початкового колективного навчання співу [3; 4].

Згідно дидактичної спрямованості навчання, розпочинати роботу з учасниками дитячого хорового колективу потрібно саме з активного інтонування голосом із нотного плаката одноголосних поспівок, вокально-хорових вправ, нескладних творів для дитячого хору, ставлячи за мету – розвиток уваги учасників при сприйнятті навчальних завдань; читанні ними нот з листа; виробленні чистоти інтонування хором (учасники зосереджуються не тільки на власному співі, але й узгоджують його з діями всього колективу).

Зауважимо, що керівник (при такій спрямованості навчання учасників) розглядає увагу як основу пізнавального процесу, прояву їх активності. За образним висловлюванням К. Ушинського, увага – це ті двері, через які потрапляє все, що тільки входить у свідомість з навколишнього світу [5, с. 192].

Так, практика засвідчила, що ефективність формування гуманних взаємин у учасників на першому етапі великою мірою залежить від вміння керівника створити в колективі такий творчий клімат, при якому кожен учасник (незалежно від його музичних задатків та індивідуальних особливостей) зможе розкрити свої можливості. Інакше кажучи, застосування таких способів і прийомів навчання та виховання, які б давали змогу учасникам реалізувати свої наміри шляхом добору різноманітних творів. За таких умов художній твір постає як суб'єкт спілкування, інтегруючи у своїй свідомості естетичну позицію автора і через позицію керівника, що впливає на учасників ззовні.

Отже, процес навчання потрібно будувати таким чином, щоб у системі «керівник – хоровий твір – учасник» була взаємозалежність та усвідомлення ролі мистецтва у діалоговому спілкуванні. Без інтересу і позитивного ставлення учасника до виконуваного музичного твору не може бути й мови про дієве його захоплення навчальним і творчим процесом. Розділяючи думку багатьох музичних педагогів, наголосимо, що

виконувати на перших етапах навчання ті твори, які не подобаються учню, безглуздо і навіть шкідливо, адже можна спричинити негативне ставлення до музики взагалі. Тому вибирати потрібно той хоровий твір, який учасників є найбільш бажаним. Внаслідок постійної роботи над музичним твором найцікавіші моменти міцно схоплюються свідомістю виконавців. Так накопичується музичний досвід, збагачується музична пам'ять, що є базою розвитку та поглиблення інтересу до музики взагалі.

Важливу роль відіграє організація занять і загальних репетицій. Їхня одноманітність знижує інтерес учасників, вони починають пропускати, а іноді й перестають відвідувати заняття. Тому керівник хорового колективу має постійно врахувати не тільки психолого-фізіологічні особливості школярів та їхні можливості, спираючись на них, щоб формувати якості гуманістів, а й можливості навчально-виховного процесу, що закладені у зміст репертуару.

Для урізноманітнення форм навчально-творчого процесу у дитячому колективі відразу над кількома творами, один з яких обов'язково привертав увагу учасників, потрібно чергувати форми роботи над виконуваним репертуаром (індивідуальне, групове, колективне навчання, прослуховування). Така періодичність додає різноманітності і пробуджує інтерес до музичних занять, сприяє формуванню в них потреби дарувати результати своєї праці іншим людям, не ігноруючи при цьому важливості і корисності такої діяльності особисто для себе.

**Висновки.** Отже, хоровий спів є однією із провідних форм музично-естетичного виховання школярів. Осмислюючи сутність гуманних взаємин у дитячих хорових колективах, необхідно розуміти, що основою формування емоційно-ціннісного утворення є творча діяльність дитячого хорового колективу, побудована на демократичних принципах відносин як між учасниками дитячого хорового колективу, так і між керівником і хором, який в процесі осягнення моральних цінностей через втілення художньої ідеї в хоровому співі формує стійкий інтерес до прояву гуманних вчинків.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 580 с.
2. Амонашвили Ш. А. Баллада о воспитании. Истинное воспитание Ребенка – в воспитании самих себя / Ш. А. Амонашвили. – Донецк: Изд-во «Ноулидж», 2008. – 360 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

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

5. Ушинский К.Д. Собрание починений в 8-ми тт. – Т. VIII. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1952. – 280 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Остапенко Лариса Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор з/н кафедри академічного хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

*Коло наукових інтересів:* становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні, дитяче музичне і хорове виховання в контексті розвитку української педагогічної освіти.

УДК 378.14

### МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ТВОРЧИСТЬ ОРКЕСТРОВИХ КОЛЕКТИВІВ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

**Геннадій БРОДСЬКИЙ, Сергій СМЕТАНА (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** У другій половині ХХ століття філософи і культурологи провели значні теоретичні дослідження у галузі художньої культури, включаючи у коло своїх інтересів і музичне мистецтво. Соціокультурна проблематика охоплювала і охоплює в даний час переважно два напрями дослідження: вивчення мистецтва як феномена культури і опрацювання конкретних питань художньої культури, пов'язаних із специфікою певного виду мистецтва.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретичні проблеми оркестрового музичного виконавства актуалізувалися в багатьох європейських країнах у першій половині ХХ ст. В Україні окремі проблеми музично-виконавської творчості оркестрових колективів висвітлювалися у щорічнику «Українське мистецтвознавство», журналі «Музика», у збірниках наукових праць и дисертаційних роботах. Питання камерної оркестрової творчості висвітлювали Т. Вороніна, Т. Гайдамович, А. Готліб, В. Зеленін, А. Зибець, М. Мільман, М. Моїсєєва та ін.; народно-інструментальної – П. Богонос, О. Ільченко, В. Лапченко, В. Лебедев, І. Маринін та ін.; естрадного вокально-інструментальної – Б. Брилін, Н. Коваленко, В. Кузнецов, В. Яшкін; естрадно-інструментальної – А. Большаков, В. Кузнецов.

Дослідженню історичного розвитку спільного оркестрового виконавства, народних традицій інструментального та вокально-інструментального виконавства присвячені роботи Б. Водяного, Т. Воскресенської, А. Гуменюка, О. Левка; розкриттю сутності спільної музично-виконавської діяльності та особистісних якостей музикантів-оркестрантів – Д. Благого, Т. Вороніної, А. Готліба, Р. Давидян, Л. Зеленіна, М. Крючкова, О. Люблінського, М. Моїсєєвої, Т. Самойлович, М. Смирнова тощо.

Оркестрову діяльність як засіб формування музично-естетичної культури особистості, розвитку музичних здібностей розглянуто у працях А. Болгарського, М. Лисенка. Ця проблематика знайшла своє відображення і в дисертаційних роботах, зокрема «Оркестрове музичне виконавство як вид художньої діяльності» В. Белікової (2001). Дисертація В. Белікової стала першим у вітчизняному мистецтвознавстві науковим дослідженням, в якому оркестрове виконавство розглядалось як особливий, відносно самостійний вид творчої діяльності. У своїй роботі дослідниця ототожнює поняття «творчість» та «оркестрове виконавство» [1, с. 10].

«Стосовно поняття «музично-виконавська творчість оркестрового колективу» можливі два варіанти його тлумачення. Один пов'язаний з розумінням оркестрового виконавства у широкому смислі слова як явища соціокультурного порядку, тобто як виду художньо-творчої діяльності. Другий варіант пов'язаний з тлумаченням даного поняття у більш вузькому смислі як діяльність виконавського колективу. Ці два варіанти взаємопов'язані доповнюють одне одного» [1, с. 9].

Проте існує і третій варіант тлумачення оркестрового виконавства – як цілісного, відносно самостійного явища музичного мистецтва. На користь такого варіанту свідчить уся історія культури і музичного мистецтва, зокрема. Музичне виконавство, завжди розглядалося виокремлено як діяльність виконавця чи художнього колективу і оцінювалось на підставі їхньої технічної майстерності, якості звуку, переконливості художнього втілення тощо. З іншого боку, музично-виконавська практика, що репрезентує велику кількість різних видів і форм виконавської діяльності, історично



сформувалась як самостійна сфера культурного життя суспільства.

**Мета статті.** Музична творчість оркестрових колективів є одним з унікальних явищ культури, яке формувалось і вдосконалювалось як специфічний вид людської діяльності. У статті ми спробуємо дослідити це явище музичної культури у соціокультурному аспекті.

**Виклад основного матеріалу.** Музично-виконавська діяльність оркестрового колективу, як і кожне соціально значиме явище, є предметом потреб та інтересів.

Психологи сформували усталене розуміння потреби як детермінованої активності людини, що при безпосередньому виявленні виступає як соціально-діяльний процес. Не акцентуючи увагу на мотивах такої «соціалізації» особистості, відзначимо, що індивідуальна потреба в музичному мистецтві переважно забезпечується на соціальному рівні і може розглядатися як процес реалізації соціальних функцій. Оркестрове виконавство, знаходячись у безпосередньому контакті зі слухачами, сприяє комплексному вирішенню завдань щодо розвитку духовності, художньо-естетичного виховання та організації дозволяючи людям, їхньої потреби в художньому пізнанні, емоційному переживанні, спілкуванні з прекрасним забезпечується за допомогою художньо-творчої діяльності оркестрового колективу, трансляції концертних виступів тощо. Велике значення має сам факт «озвучення» музичних творів, ознайомлення соціуму з новими творчими доробками, поновлення в художньо-емоційній пам'яті людей творів з історичної музичної спадщини, забезпечення практичного функціонування музики в контексті художнього життя суспільства та індивідуальних потреб кожного окремого індивіда.

Інтерес до оркестрового виконавства як виду художньої діяльності переважно виявляється на рівні індивідуальної детермінації як «...тенденція або спрямованість особистості, що полягає у спрямуванні чи зосередженості її помислів на певному предметі» [7, с. 130]. Інтерес зумовлюється з одного боку реальними соціальними потребами, а з іншого – індивідуальними уподобаннями, бажанням слухати певну музику, інтерпретацію творів видатними виконавцями чи колективами тощо. Отже, суспільні чи індивідуальні потреби у музичному мистецтві, як і інтерес до нього, реалізуються через сприймання реального звучання, яке забезпечує художньо-творча діяльність виконавців і у зв'язку з цим творчість колективів стає предметом таких потреб та інтересів.

Оркестрове виконавство є соціально значимим суб'єктом художнього виробництва. У ланцюгу «композитор – виконавець – слухач» діяльності виконавців відводиться, як правило, вторинна, супідрядна роль, хоч і наголошується на її творчому характері. Разом з тим, лише діяльність колективу забезпечує буття музики, фактично робить музичні твори об'єктивною реальністю, продуктує їх у готовому для соціального чи індивідуального «ужитку» вигляді.

Музичне виконавство і оркестрове виконавство зокрема, як соціокультурне явище, має власну історію становлення і розвитку. Як відомо, музично-виконавська творчість виникла і розвивалась у контексті історичного розвитку цивілізації, зміни світоглядних концепцій та суспільних устроїв, становлення науки, культури і музичного мистецтва, і має свої закономірності та особливості історичної еволюції. Її історія тісно пов'язана з діяльністю народних співаків та інструменталістів, становленням і канонізацією церковної музики, розвитком світської музичної культури, діяльністю видатних композиторів, виконавців та колективів, ускладненням музичної мови і розвитком музичних жанрів, формуванням виконавських шкіл тощо. Відповідно розвивались та удосконалювалися види і форми, техніко-виконавські характеристики і художні засади музично-виконавської діяльності.

Оркестрове виконавство має власну природу і субстанцію, лише йому притаманні засоби і способи виявлення і самореалізації, воно цілісно і всебічно виявляє основні властивості і сутнісні характеристики музичного мистецтва як художнього явища і особливого способу художнього мислення та вираження.

Разом с тим поняття «виконавство» вимагає урахування його діяльного характеру, що процесуально виявляється у пізнавальних, технологічних і художньо-творчих операціях, а також тих обставин, що музичне виконавство певним чином опредмечується у діяльній сфері, дотримується її законів і правил.

До субстанціональних ознак музичного виконавства передусім віднесемо його «тілесність» і «речовість». Поняття «речовість» вказує на закладену символіку, зміст саме у носія звукоутворення у музичному мистецтві. У виконавстві – це музичний інструмент, сполучення різних виконавських видів і форм, їх характеристики як джерел музичного звуку. Отже, якщо розглядати оркестрове виконавство як явище, що об'єднує різні види і форми виконавської діяльності в органічну цілісність, його тілесність складають різновиди

цієї діяльності, а речовість – сукупність речовості засобів звукоутворення.

Не можна мати повного і цілісного уявлення про оркестрове виконавство не знаючи його безпосередніх, сутнісно притаманних функцій. Отже, які функції виконує оркестрове виконавство? Дане питання потребує окремого дослідження, кожна з визначених функцій – відповідного наукового обґрунтування, методологічною основою якого повинні стати наукові здобутки дослідників природи, статусу і функцій мистецтва, отримані у другій половині ХХ ст. (С. Безклубенко, Д. Дондурей, А. Зись, М. Каган, О. Лановенко, А. Оганов, Л. Столович та ін.). Важливо, також, всебічно враховувати думки мистецтвознавців про сутнісно-виражальні характеристики музики, що вносять в обговорення її функції елемент дискусійності. Мова йде про пануючу думку, що, «основною функцією мистецтва є художня, що дозволяє йому здійснювати цілісний вплив на світ людини» [10, с. 39]. Звідси випливає, що за допомогою художньої функції реалізуються інші, «прикладні» функції мистецтва (дослідники визначають їх у кількості від чотирьох до чотирнадцяти). Усі численні функції мистецтва можуть реалізовуватися лише за допомогою художніх якостей, природної константи, і в такому сенсі можуть трактуватися як художні функції.

Оркестрове виконавство, реалізуючись як художньо-творча діяльність, виконує специфічні функції по відношенню до самої музики та її творів. Головними з них є:

- функція звукового відтворення музики, ідейно-художнього змісту її творів на високому технічно-виконавському і художньому рівнях;

- комунікативна функція, що забезпечує безпосередній зв'язок по лінії «композитор – музичний твір, що звучить – слухач», залучення до активного сприймання музики у «живому» звучанні великої кількості людей.

Існуюча виконавська практика, історично усталенні види і форми музикування свідчать про його різноманітність і неоднорідність. Музика озвучується людськими голосами, музичними інструментами, численними вокальними, інструментальними ансамблями, різними щодо виду і типу оркестрами тощо. Уся різноманітність видів і форм музичного виконавства не є «конгломеративною наявністю» звуковідтворюючих засобів і форм музикування, а існує як вираження природи музики і сутності самого оркестрового виконавства.

Музична творчість колективу є унікальним засобом виробництва художніх цінностей, має власну цінність і самоцінність.

Художні цінності, які створює оркестрове виконавство, – це художня якість реального звучання творів, яке стає об'єктом сприймання, аналізу, переживання і оцінювання. Ціннісна вартість твору формується з двох складових – художньої цінності твору та якості його технологічного і художньо-образного відтворення виконавцями. Відсутність одного з складових не дозволяє досягти високої художньої якості реального звучання. У практиці давно помічено, що художньо недосконалий твір не може досягти високого художнього рівня реального звучання навіть за умови найдосконалішого виконання, а недосконале виконавство, у свою чергу, може нівелювати дійсну точність високохудожнього твору.

Специфіка музичної творчості колективу як і будь якого іншого соціального чи художнього явища, проявляється через сутнісні ознаки і властивості, що характеризують його унікальність, лише йому притаманні засоби, способи і форми діяльного виявлення. У той же час вона відображає особливості виконавського мистецтва в цілому як художнього явища і художньо творчої діяльності, і зумовлюється ними. Розуміючи це, Є. Г. Гуренко опрацював сутнісні ознаки оркестрового мистецтва і виявив його особливості у вторинності, відносній самостійності, наявності творчого посередника між творцем художніх цінностей і публікою, безпосередньому акті творчості, співпаданні процесу діяльності та її продукту, наявності прямих і зворотних зв'язків інтерпретатора з аудиторією, незворотності виконавського процесу у суворо регламентованому характері послідовності елементів – фаз твору, неповторності процесу публічного виступу, у переведенні художнього змісту з матеріальної нехудожньої системи в художню [2, с. 51–57].

Оцінювання музичних творів проводиться, як відомо, переважно з погляду їх соціальної значимості, актуальності, відповідності естетичному ідеалу, пануючій моді тощо, а також стосовно їх самоцінності, створеної художнім талантом композитора і яка не детермінується зовнішніми впливами.

У системі ціннісно-оцінних відносин оцінюванню підлягають компоненти, операції і характеристики музично-творчої діяльності оркестрових колективів, частина яких не має, на перший погляд, прямого відношення до виконавського процесу. Це, передусім, зовнішній вигляд виконавців, сценічна культура, артистичність тощо. Проте, основна увага приділяється сутнісним характеристикам виконавства: виконавській манері, якості звуку, злагодженості колективного звучання, техніко-виконавській досконалості, ритму,

темпу, динаміці, логіці викладання музичної думки у часі, емоційності, глибині відтворення художньої образності та ін.

«Оціночна діяльність, – писав Л. Н. Столович, – здійснюється як розумом людини, так і її почуттями» [8, с. 210]. У зв'язку з цим, оцінка оркестрового виконавства має емоційне забарвлення, а художня цінність реального звучання значною мірою детермінується відчутною силою художньо-емоційного впливу. Оркестрове виконавство має власну специфіку. Кожне соціально-значиме явище, як відомо, володіє певними специфічними, лише йому притаманними ознаками і властивостями, що відображають його органічну сутність і зумовлюють особливості їх виявлення. Унікальність природи явища та зумовлені нею особливості його побутування і функціонування власне і формують специфіку того чи іншого явища.

Оркестрове виконавство як органічне явище музичного мистецтва функціонує у сфері специфіки музики і є носієм і виразником цієї специфіки. У той же час, виконуючи свою основну функцію звукообразного відтворення музичних творів, воно отримує певні властивості і характеристики, детерміновані цією функцією. Виконання музики – це унікальний процес художньої творчості, його унікальність передусім полягає у багатогранності і неповторності численних дій та операцій пізнавального, техніко-виконавського і художньо-творчого характеру, в об'єктивно-суб'єктивній зумовленості як самого процесу, так і продукту виконавської діяльності. Дані чинники сукупно формують образ і специфіку музичного оркестрового виконавства.

У даній статті розгляд діяльних засад музично-оркестрового виконавства не переслідує мету довести їх органічність, чи обґрунтувати як єдиний засіб і спосіб його реального буття: це питання аксіоматичного характеру. Музичне виконавство як діяльність реалізується, відповідно до законів і правил музичного мистецтва. Але процесуальний характер і специфічні творчі засади цієї діяльності, зумовленість особливостей її здійснення різними видами і формами буття музики, численними засобами і способами озвучення її творів, та суб'єктивізація, і шляхи виконавського пізнання, освоєння і відтворення об'єктивної реальності музичного твору, детермінують наявність окремих законів і правил, що стосуються виключно музичного виконавства і є нормативними і організуючими засадами його діяльного начала.

Дані закони і правила діють, насамперед, стосовно питань організаційного, технологічного і художньо-творчого

характеру. Так, існують певні правила щодо формування різних видів і типів ансамблів та оркестрів, сполучення звучання окремих інструментів, звукоутворення і техніки гри на інструменті, досягнення узгодженості технології і художніх засад колективного виконання музики тощо. Закони і правила, що безпосередньо стосуються художньо-творчого аспекту виконавської оркестрової діяльності, переважно відображають особливості взаємодії і взаємовпливу колективу і музичного твору. Зокрема, визначають основні шляхи і напрями пізнання і освоєння твору як художнього феномену, якісного відтворення через творчу інтерпретацію.

Велика увага до музичного оркестрового виконавства з боку науковців – представників різних гуманітарних наук, значна кількість проведених досліджень, результати яких викладені у численних публікаціях свідчать про те, що воно є об'єктом цілеспрямованого і активного наукового вивчення саме як соціокультурне явище музичного мистецтва.

Тематика і зміст досліджень дозволяють визначити основні напрямки виявлення наукового інтересу дослідників, зокрема: виявлення сутності оркестрового виконавства як особливого виду художньо-творчої діяльності; висвітлення виконавського досвіду, особливостей творчої діяльності відомих художніх колективів; висвітлення технологічних проблем оркестрового виконавства; вивчення шляхів досягнення високохудожнього відтворення музики; висвітлення особливостей виконавської інтерпретації музичних творів; опрацювання методологічних засад і методики навчання музично-виконавській діяльності та ін. Така різноманітність тематизму засвідчує, що дане художнє явище вивчається всебічно і є самостійним об'єктом науково-дослідницької роботи.

**Висновки.** Отже, музична творчість колективу є соціокультурним явищем і володіє відповідними ознаками і властивостями, що характеризують його як відносно самостійне явище музичної культури. Свідченням цього є його соціальна значущість, наявність власної природи, субстанції, законів і правил сутнісного виявлення у художньо-творчій діяльності. Оркестрове виконавство має власну історію становлення та розвитку, специфіку і притаманні йому функції, що робить його об'єктом і окремим напрямом наукового пізнання, котре останнього часу виокремилосся в самостійну галузь музикознавства.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белікова В. В. Оркестрове виконавство як вид художньо-творчої діяльності / В. В. Белікова. – К., 2001. – 56 с.

2. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации /Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1992. – 256 с.

3. Жайворонок Н. Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури / Н. Б. Жайворонок: Автореф. дис. канд. мистецтвознавства. – К. : КНУКіМ. – 19 с.

4. Ільченко О. О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності / О. О. Ільченко. – К. : КДК, 1994. – 116 с.

5. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1983. – 371 с.

7. Столович С. Л. Жизнь – творчество – человек. Функции творческой деятельности / С. Л. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Бродський Геннадій Леонідович** – заслужений працівник культури України, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* педагогічне керівництво оркестровими колективами, професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Сметана Сергій Олександрович** – викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

### УДК 78.03(477)

## ШЛЯХИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ XX СТОЛІТТЯ

**Валентина БЄЛІКОВА (Кривий Ріг)**

**Постановка проблеми.** У ХХ та на межі ХХІ століть, коли в українській державі відбуваються значні соціальні, економічні та політичні перетворення, наша національна культура (музична також) розглядається й аналізується сучасними вченими різних наукових напрямків (філософами, істориками, естетиками, культурологами, мистецтвознавцями) як складна і цілісна система, що здатна відтворити духовний світ українського народу. Враховуючи це розвиток української музичної культури доцільно розглядати в контексті функціонування цілісної системи української культури як такої.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Так сталося, що вивчення та встановлення періодизації української культури як такої довгий час було предметом дослідження переважно філософів та істориків (М. М. Закович, І. А. Зязюн, А. С. Канарский, С. О. Черепанова та інші). У контексті мистецтвознавчих, культурологічних наукових досліджень такі розвідки ще й досі не отримали свого остаточного висновку, що зумовлює актуальність обраної нами теми та вибір підходів у вирішенні поставлених задач.

Гадаємо, останнє має свою рацію. Воно пов'язане з історичним існуванням української державності, яка тільки протягом попереднього ХХ століття мала неоднозначні соціальні, економічні та політичні зміни. Вказані змінні зрушення впливали на формування й розвиток української культури

(музичної культури також) як цілісної складної системи так необхідної для прогресивного розвитку людської спільноти України і всього світового співтовариства.

Враховуючи сказане, **мета** пропонованої роботи передбачає розкрити розвиток української музичної культури у ХХ столітті.

Представлена робота є продовженням суджень про періодизацію розвитку української музичної культури. Висвітлення першого-четвертого періодів розвитку української музичної культури подано у журналі «European Applied Sciencess». – № 8. – 2014. – С. 49.

Огляд п'ятого періоду розвитку української музичної культури представлений у журналі «Імідж сучасного педагога. Престиж вищої школи». – № 5 (144). – 2014. – С. 62–65.

У пропонованій роботі читач може ознайомитися з деякими шляхами розвитку української музичної культури у Шостому періоді, який вчені історики групи Г. Л. Кобко пов'язують з перших років та до кінця 80-х років ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Звісно, що упродовж ХІХ ст. і початку ХХ ст. українська культура зробила значний крок уперед у своєму розвитку. Її зміст у попередній період пояснюється тим, що:

1) українська культура у своєму розвитку синтезувала світовий художній досвід попередніх епох;

2) численні засоби мистецького вислову досягли такої виразності, що зміст художніх творів (і музичних також) розкривався таким чином, що автори творів яскраво висвітлювали суспільству рішення багатьох етико-філософських, соціальних та художніх питань, які цікавили і хвилювали суспільство;

3) в арсеналі різних видів художньої творчості виникли такі художньо-естетичні утворення, що поставили українську культуру на рівень світових художніх цінностей.

Названі показники розвитку української культури попередніх часів зумовили її активну участь у багатогранному загальноєвропейському культурно-творчому процесі ХХ ст.

Мова йде про сформовану та розвинену систему існування жанрового розмаїття в літературі, образотворчому і музичному мистецтві, скульптурі; про цілісність загальнонаціонального культурного простору в країні; про наявність виданих творчих здобутків, що збагатили як свою національну так і європейську художню культуру в суспільстві (отримали поширення: українська народна пісня, гуцульське народне мистецтво, соціальний роман, імпресіоністична та експресіоністична новела ХХ ст., театральна майстерність тощо).

Соціально-економічні зрушення, політичні фактори, що були пов'язані з революційними, воєнними та післявоєнними подіями минулого століття суттєво впливали на усі процеси розвитку загальноукраїнської та музичної культури країни. Останнє зумовило розгляд культурно-творчих процесів даного періоду з урахуванням його розподілу на декілька підперіодів.

Перша чверть ХХ ст., не дивлячись на тяжкі роки переслідування й заборони пов'язаних з революційними вимогами та подіями громадянської війни, позначилась активізацією культурного життя в Україні. Відкриваються художні музеї, нові бібліотеки, архіви, мистецькі навчальні заклади.

У Києві, Львові, Одесі відкриваються дитячі музичні школи (ДМШ), що згодом стали спеціальними музичними школами, в яких навчалися особливо обдаровані діти протягом десяти років (наприклад, музична школа імені П. С. Столярського в Одесі).

У період 1917–1920 років на значно вищий рівень підноситься українська професійна музика. Її формували такі відомі у свій час композитори як М. Леонтович (1877–1921 рр.), С. Людкевич (1879–1979 рр.), К. Стеценко (1882–1922 рр.), Я. Степовий (1883–1921 рр.), творча діяльність яких проходила в один часовий вимір.

Розглядаючи творчий внесок М. Леонтовича, К. Стеценка та Я. Степового у розвиток музичної культури, необхідно відмітити те, що згадані композитори увійшли у світ Музики через пісню та хорове мистецтво. Усе своє життя вони збирали й обробляли українську народну пісню, що завжди користувалася великою популярністю серед народу. Можна сказати, що їх творча діяльність віддзеркалювала головну художню якість менталітету української нації – спів українського народу. Саме тому не є випадковістю й те, що кращі твори цих авторів увійшли в золотий фонд української професійної музики. Наприклад, хор М. Леонтовича «Льодолом», обробка К. Стеценка «Тече вода в синє море» на слова Т. Шевченка.

М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий поповнили музичну бібліотеку країни кращими романсами для голосу й фортепіано, піснями для мішаного хорового колективу, збірками хорових пісень для дитячого колективу, обробками революційних пісень. Сказане підтверджують обробки українських народних пісень М. Леонтовича «Мала мати одну дочку», «За городом качки пливуть», романс К. Стеценка на слова Лесі Українки «Хотіла б я піснею стати», музика композитора до поеми Т. Шевченка «Гайдамаки», опери та романси Я. Степового на слова Івана Франка «Земле моя», «У долині село лежить». У Леонтовича є обробки революційних пісень «Інтернаціонал», «Молода гвардія».

У 30-ті роки ХХ ст. виникають нові театральні приміщення й театральні колективи. Так, у Києві був відкритий музично-драматичний театр (1919 р.), у Харкові театр опери та балету (1925 р.). У наступні роки музичні театри відкриваються у Києві та Одесі (обидва у 1926 р.), а пізніше аналогічні театри виникають у Полтаві (1928 р.), Вінниці (1929 р.), Дніпропетровську (1931 р.), Донецьку (1941 р.).

Висвітлюючи розвиток музичної культури в країні у 30-ті роки минулого століття, не можна не сказати про організацію Спільки композиторів України, діяльність якої здійснювалась у кількох напрямках. Головним було розширення та активізація культурно-мистецької роботи усіх членів музичної організації: композиторів, виконавців, музикознавців, працівників видавничої справи та музичних бібліотек. Активізувалась діяльність союзу композиторів в багатьох інших містах країни: Ужгороді, Львові, Сумах, Вінниці, Одесі, Харкові, Дніпропетровську, Донецьку.

Наступний підперіод у суспільному та культурному житті України позначений

великими суперечностями, трагічними подіями, породженими сталінською диктатурою. Наслідки революційних подій, громадянської війни та років Великої вітчизняної війни (1941–1945 рр.) привели до величезних втрат: загинули тисячі активних і талановитих людей, високопрофесійних майстрів музичної справи; ліквідовані численні наукові інституції, творчі колективи (хорові, оркестрові); вимушені були згорнути свою діяльність провідні музичні заклади країни; процес існування та розвитку музичної культури був значно уповільнений.

Говорячи про воєнні роки, необхідно відмітити, що для багатьох діячів музичної культури воєнні роки стали роками високого морального і творчого піднесення та відповідальності. Музичні виступи на воєнних фронтах й у госпіталях допомагали відтворити перед бійцями подих домівки та довгоочікуваної мрії про зустріч з дорогими серцю батьками, рідними, друзями.

Значного поширення в роки війни отримала масова пісня. Будучи утвореною для значної кількості людей, словесний текст пісні так чи інакше був призначений наче кожній людині окремо, що й робило виконання масової пісні доступною, легко запам'ятовуваною, дієвою, любимою багатьох солдат.

Другий підперіод шостого періоду припадає на роки Великої вітчизняної війни, що за словами доктора мистецтвознавства А. І. Мухи був «як поєднувальна, і як розмежовуюча перехідна ланка між першою та другою половинами ХХ століття» [2, с. 460].

Перемога у Великій вітчизняній війні 1941–1945 років по-особому символізувала перемогу соціально-політичного устрою життя українського суспільства, появу нового у життєдіяльності й самосвідомості українського народу, що було зумовлено народженням нових прогресивних сил в українському середовищі.

Під впливом тогочасних подій розширювалася ідейно-тематична насиченість музичних творів українських митців. Останнє позитивно впливало на появу нового образно-емоційного діапазону творів українських композиторів. Все частіше музиканти звертаються до образів і тем національної історії розвитку своєї країни, використовуючи кращі зразки рідного музичного фольклору. Наприклад, А. Штогаренко «Партизанські картини», Б. Лятошинський «Слов'янський концерт».

Значного розвитку у воєнні роки досягла лірична пісня з її щедрою і сердечною ліричністю, відвертістю, задушевністю. Значний розквіт ліричної пісні пов'язаний з

утворенням пісень П. Майбороди («Білі каштани», «Київський вальс») та І. Шамо («Києве мій», довгий час звуки цієї пісні були позивом Київської радіостанції).

Розвиток української музичної культури гальмувався перш за все економічними, організаційними, кадровими ускладненнями воєнного періоду. Але не дивлячись на всілякі перешкоди, українські композитори продовжували пошуки оригінального, найцікавішого відтворення воєнного часу, утворюючи нові музичні жанри, акордові сполучення та інструментальні співзвуччя, різнобарвні ритмічні та мелодичні лінії.

Серед музичних творів з новою тематикою необхідно назвати опери «Украдене щастя» Ю. Мейгуса, «Богдан Хмельницький» К. Данкевича, «Милана» Г. Майбороди, симфонію-кантату «Україно моя» А. Штогаренка та інші.

Аналізуючи музичну мову багатьох музичних творів композиторів даного періоду, можна говорити про поширення романтичних і неоромантичних традицій в українській музиці. Та не дивлячись на це, можна говорити й про те, що українська музична культура 50-х років ХХ ст. вже була на порозі переходу до якісно нового рівня у своєму розвитку.

Розглядаючи розвиток української музичної культури у ХХ ст., зазначимо, що музична культура країни складається не тільки з діяльності композиторів, які створюють музичні твори, музикантів-виконавців, які виконують музичний текст, а й людей, діяльність яких пов'язана із влаштуванням концертів, музичних конкурсів і фестивалів – людей, які працюють в галузі музичної педагогіки. Вони розповідають про той або інший музичний твір, вкладаючи в нього цікавий сюжет та необхідний емоційний настрій, нарешті навчають молодь грати на музичних інструментах, співати, диригувати тощо.

У контексті останнього, спираючись на дослідження доктора педагогічних наук В. Черкасова в галузі розвитку музичної педагогіки в Україні, зазначимо, що починаючи з 50-х років ХХ ст. перед українськими вченими-освітянами виникає питання підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, які б майстерно могли б готувати широку слухачку аудиторію до сприйняття музичних творів. Адже музика здатна впливати на свідомість людини тільки тоді, коли музичні твори звучать. А широкою слухачкою аудиторією може бути шкільна, студентська аудиторія. То ж задача підготовки вчительських кадрів, які б могли навчати інших людей розуміти і сприймати музику була висунута самим життям.

Останнє привело до того, що незважаючи на слабку післявоєнну матеріально-технічну базу ВНЗ у педагогічних інститутах був введений спеціальний курс (факультативно) з музики і співів. Як підкреслює В. Черкасов, названий курс поступово був введений на різних факультетах: географічному, історичному, літературному та ін. [5, с. 45].

З 1957 року підготовкою вчителів музики і співів вже почали займатися педагогічні інститути Києва, Харкова, Львова, Ніжина, Запоріжжя, Херсона. А починаючи з 1964 р. по 1966 р. нові факультети були відкриті в таких містах України, як Вінниця, Івано-Франківськ, Кам'янець-Подільськ, Кіровоград, Кривий Ріг.

Починаючи з 70-х років на базі Київського державного педагогічного інституту ім. М. Горького був відкритий факультет підвищення кваліфікації для викладачів середніх та вищих навчальних закладів. Останнє давало можливість викладачам різних вузів країни обмінюватися своїм досвідом, новими методичними розробками, цікавими знахідками у проведенні навчально-виховної роботи.

Взагалі у 1960–1980 роках намітився значний зріст розвитку музичної культури в Україні. Достатньо сказати, що порівняно з довоєнними роками діяльність Спілки композиторів України у зазначений період значно поширюється. В музичних колах велику популярність отримують такі форми роботи, як: організація музичних фестивалів та конкурсів; проведення урочистих ювілейних та авторських концертів; влаштування тематичних музичних вечорів-зустрічей з відомими і популярними композиторами, музикантами-виконавцями.

Далеко за межами України стали відомі такі музичні форуми, як: Міжнародний фестиваль сучасної музики «Контрасти» (м. Львів), Міжнародний фестиваль «Київ Мюзік Фест» (м. Київ), «Музичні діалоги – Україна і світ бароко» (м. Київ) та інші.

За участю Спілки композиторів стали проводитися конгреси та науково-практичні конференції. Наприклад: «За світ без екстремізму та фашизму» (м. Київ), «Музично-історичні концепції у минулому і сучасності» (спільно з Національною музичною академією України ім. П. І. Чайковського, Ворзель), «Дні музичних композиторів Кракова», «Дні американських та українських музикантів» (м. Львів), «Музика та культура абсурду ХХ століття» (м. Суми), «Українсько-німецькі музичні зв'язки минулого і сьогодення» (за участю Інституту німецької музики на Сході, м. Київ) та інші.

Виконавці з інших країн світу почали брати участь у музичних Міжнародних

фестивалях, які проводилися в Україні. Останнє свідчило про високий професіоналізм та популярність українських музичних форумів. Мова йде про фестиваль «Віртуози», в якому брали участь Дж. Цонтакіс (США) та Ніколь Корільон (Канада).

З кожним роком діяльність музикантів, композиторів, викладачів музично-педагогічних факультетів все більше активізувалася у напрямку становлення музично-педагогічної науки. До цієї справи залучалися відомі вчені різних наукових дисциплін: естетики, мистецтвознавства, психології музичного сприйняття, художньої культури, загальної педагогіки (Л. Левчук, О. Костюк, О. Рудницька, О. Самойленко та ін.).

Значним кроком у формуванні музично-педагогічної наукової думки і музичної культури в країні було створення у 1996 році лабораторії естетичного виховання при Інституті проблем виховання АПН України, яку очолила Л. Масол. Починаючи з цього періоду (третього підперіоду розвитку музичної культури в Україні) з'являються численні науково-методичні розробки таких відомих в Україні вчених-освітян, як: Б. Бриліна, І. Гадалової, В. Дряпки, Л. Коваль, Л. Масол, О. Михайличенка, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Черкасова, О. Щолокової та інших.

Сучасний період розвитку української музичної культури розпочався від 24 серпня 1991 року. Після проголошення Акту незалежності України суспільство країни вперше здобуває можливість творити вільно як єдина національна спільнота. Останнє вплинуло на появу нових рис, нових характеристик, нового оптимізму в діяльності українського народу.

**Висновки.** Підводячи підсумки такого навіть часткового огляду розвитку української музичної культури у ХХ ст., можна відзначити, що видатні українські музиканти зберігали і, одночасно, активно поповнювали скарбницю золотого фонду світового музичного мистецтва.

Музична мова багатьох творів композиторів періоду, що розглядався, свідчить про поширення найрізноманітніших традицій та особливостей існуючих художніх напрямків. У період становлення української незалежності (яким є сьогодення), необхідно зазначити, що сьогодні народ України дотримується нового погляду на розвиток вітчизняної історії. Цей погляд базується на об'єктивно-логічному й історичному аналізі тих подій, що мали місце упродовж усіх періодів розвитку української державності, її історії та культури.

Безліч вимушених підйомів й спадів, що мали місце в розвитку України, утворюють загальний рух формування української країни, народи якої бажать жити вільно, спокійно та активно у співдружності з багатьма країнами світу.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Белікова В. В. Історія української музики: [навчальний посібник] / Валентина Венедиктівна Белікова; МОНМС України. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 372 с.  
 2. Історія української музики в 6 т. / НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського: Редкол. Г. А. Скрипник (голова) та інші / Ганна Аркадіївна Скрипник (голова) та інші. – К., 2004. – Т. 5; 1941-1948 рр. / М. В. Беляєва, Т. П. Булат, М. М. Гордійчук, М. П. Загайкевич та інші; Редкол. тому: А. І. Муха (відп. ред.) та інші. – 2004. – 504 с.  
 3. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.

4. Національна Спілка композиторів України. Довідник. – К.: Гроно, 2011. – 138 с.

5. Черкасов В. Ф. Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991–2010 рр.): [навчальний посібник] / Володимир Федорович Черкасов. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2011. – 380 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Белікова Валентина Венедиктівна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ Криворізький національний університет, заслужений працівник культури України, член Спілки композиторів України.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

**УДК 78.08:005.22(045)**

**МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ «АНАЛІЗ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ» У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

**Наталія ІЛІНЦЬКА (Хмельницький)**

**Постановка проблеми.** Оновлення професійної музично-педагогічної освіти сьогодні пов'язують з усвідомленням культури як форми буття і готовності фахівця відповідати її вимогам у нових соціальних умовах. Сучасні вимоги освіти вимагають від учителя музики активності, самоосвіти, самореалізації та постійного професійного зростання. Відомо, що культура формується всією системою навчання, в процесі якого особистість закріплює культурологічні знання і перетворює їх у переконання, норми і принципи діяльності. Постає питання про збільшення долі культурологічної спрямованості музично-педагогічної освіти як цінності, системи, процесу та її результату.

Підготовка педагогів за спеціальністю «Музичне мистецтво»\* будується на основі синтезу педагогіки, музичного мистецтва і мистецтва взагалі, що пронизує всі ланки і ступені навчально-виховного процесу. Значну питому вагу в змісті цієї освіти посідають заняття із спеціального музичного інструменту, диригування, теоретичних дисциплін, концертмейстерського класу, сольного співу. Але все більш очевидною є необхідність посилення підготовки теоретичних дисциплін, особливо аналізу музичних творів, яка є базою для аранжування,

диригування та інших музично-теоретичних дисциплін [4, с. 2].

У підготовці фахівців предмет «Аналіз музичних творів» займає одне з провідних місць. Цей курс допомагає підготувати спеціалістів, що знають та розуміють зміст музичних творів з основного музичного інструмента, орієнтуються у різних формах творів для диригування та вокалу, володіють засобами реалізації музично – виховного процесу та позакласної роботи, мають навички самостійної роботи з нотним матеріалом та музично – педагогічною літературою.

**Аналіз досліджень та публікацій.** У науковій літературі питання музичної форми розглядалися науковцями під різним кутом. Б. Яворський звертав увагу на організацію музичної мови, Б. Асаф'єв розробив концепцію інтонаційної природи музики, думки Є. Незанківського та В. Медушевського були направлені вивчення логіки та функціональності музичної форми. С. Шип у своєму посібнику адаптував музичну форму саме для музично-педагогічних закладів освіти. Однак розкриттю особливостей навчально-методичного забезпечення викладення курсу «Аналіз музичних творів» було приділено недостатньо уваги.



**Метою статті** є розкриття особливостей та специфіки викладення курсу «Аналіз музичних творів» на факультетах мистецтв у навчальних закладах педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка майбутнього фахівця зі спеціальності «Музичне мистецтво»\* повинна бути багатогранною та багатоаспектною, тому вивчення даної дисципліни сприятиме розвитку його фахової професійності, компетентності.

Вивчення навчальної дисципліни організовано за принципами трансферно-модульної системи, яка сприяє систематичній та динамічній роботі студентів, з використанням модульної технології навчання та рейтингового оцінювання якості засвоєння навчального матеріалу.

Мета курсу – полягає в наданні студентам цілісних науково-методичних та теоретичних знань про музичні твори: про устрій музичної форми та засоби вираження художнього змісту в музичному творі; про особливості формування навичок самостійного теоретичного аналізу музичних явищ будь-якого походження, складу. Виховання у студентів сприйняття музичної форми як живого процесу, розуміння логіки музичної форми, єдності та взаємообумовленості форми та змісту. Готувати фахівців до використання цих наукових музичних знань до потреб практики та виховання дітей.

Для комплексного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва при вивченні курсу передбачені такі завдання:

- вивчити специфічні риси музики;
- опанувати основні методи аналізу мелодії та гармонії музичного твору;
- особливу увагу варто надати елементам музичної мови, засобам музичної виразності;
- формуюча роль музичної мови вивчається не відокремлено, а в тісному зв'язку зі змістом твору;
- особливості розвитку музичної культури розглядаються у зв'язку з конкретним художнім образом;
- передбачає виховання художнього смаку, почуття стилю та форми твору,
- розвивати аналітичні навички, необхідні студентам для подальшої професійної роботи.

Матеріал програми складений з орієнтацією на два комплекси з одного боку гуманітарних дисциплін: українська мова та література, народознавство, образотворче мистецтво, а з другого фахових дисциплін, зокрема: історія музики, гармонія, музичний фольклор України, хорове аранжування.

Міжпредметні зв'язки роблять знання глибшими, вони спрямовані на гармонічний розвиток студентів. Одночасно з аналізом

музичних творів студенти відвідують уроки гри на інструменті, сольфеджіо, вивчають музичну грамоту, співають в хорі, грають в оркестрі тощо. Комплексний метод викладання, широке взаємопроникнення змісту навчальних предметів, єдність мети навчання та практична слухова основа всіх дисциплін створюють благодатні об'єктивні умови для розвитку різнобічних міжпредметних зв'язків в музично-виховному процесі. Проблеми музичної освіти розглядаються в контексті загальнокультурних процесів минулого й сьогодення [1, с. 79].

Викладання курсу «Аналіз музичних творів» дозволяє:

- оптимізувати засвоєння студентами змісту державних програм з «Основного музичного інструменту» та «Диригування»
- забезпечити професійну спрямованість музичної освіти на даному освітньо-кваліфікаційному рівні;
- поширити світобачення, об'єм різноманітних знань з фахових дисциплін;
- прищепити відповідні навички розбору музичних творів на практиці
- забезпечити гармонійний та різнобічний розвиток особистості.

В результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні знати:

- предмет, структуру, функції, принципи, методи, основні категорії аналізу музичних творів як науки;
- художньо-функціональне значення музичної форми у музичній мові різних стилів та художніх напрямів;
- особливості історичного розвитку, еволюції та становлення різноманітних музичних форм;
- основні закономірності музичної форми в музичних творах.

Студенти факультету мистецтв повинні вміти:

- визначати музичну форму творів як по спеціальності (основному музичному інструменту), диригуванню, так і спеціальної нотної літератури;
- визначати структуру та функції поліфонічних елементів їх ладофункціональний розвиток, тональний та гармонічний план музичної форми;
- володіти практичними навичками аналізу музичних творів в єдності форми та змісту;
- навчитися розуміти виразну роль елементів музичної мови в її змістовній взаємодії;
- вміти оцінити особливості композиції музичного твору в її історико-стилістичному контексті;

- самостійно добирати матеріал до реферату, доповіді, самостійної роботи;

- використовувати отримані знання в подальшій професійній діяльності.

Організація та здійснення навчального процесу у вищих закладах освіти України регламентується Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 року № 161, та іншими нормативними актами з питань вищої освіти. Це передбачає вивчення навчального матеріалу «Аналіз музичних творів» у режимі лекцій, практичних занять, та самостійної роботи студентів [2].

Курс побудовано за принципом поступового переходу від простих форм до складних. Лекції мають бути логічно побудовані, глибокі за змістом і доступні за формою викладу, науково-обґрунтовані та систематизовані, необхідно користуватися музичними прикладами та засобами наочності. Так, наприклад лекції «Жанр в музиці», «Засоби музичної виразності», «Період та його класифікація» та інші, покликані формувати основи знань з предмету.

Особлива увага приділяється практичним заняттям. На них викладач організовує детальний розбір студентами різних видів форми у музичних творах. Отримані вміння й навички використовуються на практиці. Практична частина предмету включає:

- показовий теоретичний, слуховий і комплексний аналіз музичних творів із роз'ясненням принципів побудови й розвитку музичного твору, стильових та жанрових ознак, особливостей музичної мови твору, його художньої значимості, культурно-історичної та мистецької цінності;

- прослуховування і здійснення аналізу музичних творів;

- аналіз клавирів і партитур музичних творів із метою збагачення особистого музично-теоретичного досвіду [3, с. 2].

Вивчення навчальної дисципліни організовано за принципами трансферно-модульної системи, яка сприяє систематичній та динамічній роботі студентів, з використанням модульної технології навчання та рейтингового оцінювання якості засвоєння навчального матеріалу.

Самостійна робота студентів має дві складові: самостійна підготовка до аудиторних занять та підготовка до модульного контролю.

Поряд з традиційними видами аудиторних занять, планується виконання індивідуальної роботи під керівництвом викладача – колективне або індивідуальне заняття студентів (консультації) та модульний контроль. Кожен з модулів має свою форму

контролю у вигляді індивідуальних завдань, виконання яких передбачається у письмовому вигляді з наступним захистом, або творчою роботою за музичним інструментом.

Рейтингова система оцінювання дозволяє врахувати, як поточну підготовку студентів до аудиторних занять, так і визначити рівень засвоєння навчального матеріалу окремого модуля. Підсумкова оцінка виставляється за рейтинговими показниками, з можливістю її покращення під час семестрового екзамену або заліку. Тематика завдань для самостійної роботи студентів, перелік орієнтовних питань для підготовки до підсумкового заняття, дозволяють студенту самостійно планувати терміни та обсяги змістової складової навчальної діяльності, прогнозувати її результативність.

Семестровий екзамен (залік) ставить перед студентом наступні вимоги:

1. Знати теоретичний матеріал курсу «Аналіз музичних творів» в обсязі передбаченому навчальною програмою.

2. Бути обізнаним із науковою й навчальною літературою з проблем курсу.

3. Вміти оперувати науковими музично-теоретичними поняттями та фаховими термінами.

4. Здійснити аналіз вокального або інструментального твору:

- розглянути музичний твір у контексті історичної епохи, творчої індивідуальності композитора, стилю, жанру;

- визначити музичну форму твору та її особливості;

- виявити типи викладання музичного матеріалу і принципи розвитку музичної форми;

- охарактеризувати особливості музичної мови твору;

- сформулювати власну думку щодо художньої значимості музичного твору;

- обґрунтувати роль і місце музичного твору в мистецькій спадщині [3, с. 18].

**Висновки.** Отже, у статті розкрито специфіку викладання курсу «Аналіз музичних творів», з'ясовано необхідні знання і уміння студентів набуті в результаті вивчення навчальної дисципліни, визначено мету і завдання предмету. Вивчені теоретичні та практичні теми програми, які дають змогу засвоїти особливості різних форм музичних творів, з'ясувати історію виникнення музичних форм, систематизувати та конкретизувати знання з предметів фахового спрямування з подальшим використанням у професійній діяльності.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Бевза Л. Межпредметные связи в преподавании музыкальных дисциплин в пединституте // Научно-методические вопросы преподавания музыкальных дисциплин / ред. Е. П. Александров. – Ростов на Дону, 1985. – С. 79–85.

2. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навчальний посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. – К. : ВВП «Компас», 1997. – 64 с.

3. Іванов О. К. Аналіз музичних творів Навчальна програма для студентів спеціальності 7.020205 : «Музичне мистецтво». – Миколаїв, 2010. – 26 с.

4. Іліницька Н. С. Аналіз музичних творів: Робоча навчальна програма за вимогами кредитно-трансферної системи / Н. С. Іліницька, Ю. В. Поплавська-Мельниченко. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, Хмельницький, 2011. – 16 с.

5. Іліницька Н. С. Аналіз музичних творів Навчальна програма для студентів за напрямом підготовки 0202 «Мистецтво», спеціальність «Музичне мистецтво»\* / Н. С. Іліницька, Ю. В. Поплавська-Мельниченко. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2014. – 14 с.

6. Шип Сергій Васильович. Музична форма від звуку до стилю : Навч. посібник / С. В. Шип. – Київ : Заповіт, 1998. – 367 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Іліницька Наталія Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач комісії фортепіанних дисциплін кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

*Коло наукових інтересів:* історія музики, мистецька педагогіка, питання музичної самоосвіти та самовиховання.

**УДК 37.032.371**

**ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ПОЗИЦІЙ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

**Марія КЛЕПАР (Івано-Франківськ)**

**Постановка проблеми.** Вирішення важливої проблеми виховання молоді у складних сучасних соціально-економічних умовах потребує всебічного наукового осмислення історії, теорії та практики вітчизняної педагогіки, визначення ролі основних суб'єктів виховного простору, інститутів соціалізації юної особистості, серед яких важливе місце посідає дозвілля молоді.

Оновлення нашого суспільства вимагає правильного використання вільного часу, всіх його резервів. Важливо, щоб кожна людина могла розширювати свій кругозір, безперервно поповнювати свої знання, що буде сприяти її активній участі в житті, залученню до культурних цінностей. В свою чергу, без раціонально організованого дозвілля неможливий подальший різнобічний розвиток особистості, адже у вільний час можливе широке спілкування людей на основі спільних інтересів, особистих симпатій.

Однак, кількість вільного часу само по собі нічого не вирішує, оскільки проблема полягає в його розумному використанні. Тому все гостріше постають потреби в науково обґрунтованій, добре продуманій організації дозвілля. Відтак, актуальною на сучасному етапі є проблема організації вільного часу саме студентської молоді, адже самоосвіта є основою формування висококваліфікованого

спеціаліста. Використання музичного мистецтва як засобу виховання і розвитку гармонійно розвиненої особистості в час дозвілля важливе ще й тому, що велика кількість молоді приділяє увагу музиці тільки у вільний час і в час відпочинку. Відтак, дозвілля і розваги при вмілому керуванні можна спрямовувати у виховних цілях.

Насамперед, у вільний час, при умові його розумного використання, здійснюється процес фізичного і духовного розвитку студентів, формування їхніх ціннісних орієнтацій, детермінованих суспільними потребами і інтересами з метою успішної підготовки майбутніх вчителів до праці, активному засвоєнню спеціального і культурного досвіду старших, задовольняється прагнення до пізнання природної і соціальної дійсності, спілкування, суспільної діяльності, естетичної насолоди, творчого вдосконалення, фізичного розвитку.

Тому використання вільного часу з метою різнобічного і гармонійного розвитку особистості обумовлює його педагогічні функції і педагогічні завдання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** До проблеми вільного часу зверталось чимало вчених. Важливий вклад в теорію і практику внесли філософи, психологи, соціологи, музикознавці і інші. Роботи музикознавців з

музичного виховання (Б. В. Асаф'єв, М. М. Гордійчук, В. В. Медушевський), філософів і психологів з проблеми діяльності (Л. А. Зеленов, М. С. Каган) дозволяють пояснити суть і форми виявлення активного ставлення людини до музичного мистецтва через діяльність, в тому числі у вільний час; педагоги Л. Г. Арчажнікова, Г. М. Падалка, Л. Г. Коваль, О. П. Рудницька відкривають загальні питання педагогіки музичного виховання молоді.

На особливу увагу заслуговують роботи М. Г. Бушканця, Г. Н. Заборовського, Б. С. Кобзаря, В. І. Тарасенко, в яких дослідження питання поза аудиторної діяльності молоді, а також питання організації вільного часу. Вивчення і аналіз літератури, педагогічного досвіду і практики музичного виховання як частини естетичного, свідчать про те, що існує невідповідність між необхідністю естетичного виховання студентів і мірою дослідження проблеми організації їх музичного дозвілля.

**Мета статті** – на основі аналізу джерелознавчих матеріалів окреслити проблему формування світоглядних позицій майбутніх вчителів музики засобами музичного дозвілля.

**Виклад основного матеріалу.** Як свідчить аналіз джерелознавчих матеріалів, вільний час, хоч і передбачає вільний вибір занять, потребує регуляції і управління. Відтак, зміст дозвілля залежить від характеру оточуючого людину соціокультурного середовища. Воно тим інтенсивніше впливає на людину, чим більше вона здатна розслабитись. Тому, якщо вуз не спрямовує в потрібному напрямку активність молоді у вільний час, то воля студентів від цього не збільшується, а зменшується. Але, якщо культурне середовище організовано з урахуванням вимог студентів, то воно сприяє активному відпочинку молоді, насиченому духовним життям. Дозвілля не є синонімом вільного часу. Вільний час може мати кожна людина – це реалістична вимога любого суспільства, а дозвілля – це ідеал вільного часу. Дозвілля на відміну від вільного часу залежить від умов, в яких знаходиться людина, від осягненого ним рівня духовного, фізичного і матеріального розвитку. Тому дозвілля – частина вільного часу.

Аналіз опублікованих робіт дозволяє визначити такі напрямки дозвільної діяльності: відновлення фізичних сил; задоволення фізичних і духовних потреб, пізнавальних і емоційних інтересів.

Названі види діяльності на дозвіллі тісно переплітаються і можуть одночасно виконувати декілька функцій відразу. Так,

наприклад, спілкування з друзями задовольняє емоційну активність і в той же час пізнавальний інтерес; відвідування кіно або театру задовольняє як духовні потреби, так і відновлення фізичних сил і т.д. До того ж багато видів діяльності в більшій чи меншій мірі позитивно впливають не тільки на людину, що займається ними, а так чи інакше і на навколишніх. Яскравий приклад тому створення духовних чи матеріальних цінностей: заняття мистецтвом, різного виду гуртки мистецької діяльності, науково-технічної творчості, спортивні секції і інші.

Останнім часом сфера дозвілля значно розширилась від простого відпочинку і розваг до різноманітних форм життєвої діяльності. Наприклад: дозвільні заняття тісно пов'язані з освітою, громадською працею. Вони служать не тільки виконанню своїх функцій – відпочинку і відновлення сил, але й розвитку людини. Зокрема, читання книг, газет, журналів, перегляд кінофільмів, спектаклів, концертів, одночасно служать відпочинку, розвитку розуму, здібностей. Наявність культурної діяльності в певній мірі визначає ступінь культури самого дозвілля.

На наш погляд, треба звернути увагу на такий вид діяльності, який складає основу культурного дозвілля, тобто виділити і проаналізувати один з найбільш ефективних її видів з точки зору виховних можливостей і впливу на всебічний розвиток людини.

Таким видом ми рухаємо художню, зокрема музичну самодіяльність, тому, що музика «володіє найбільшою силою емоційної дії на людину і тим самим служить одним з найважливіших засобів формування моральних і естетичних ідеалів людей» [1, с. 12].

В час організованого дозвілля діяльність пов'язана з тим, наскільки міцно і свідомо засвоєні знання, сформовані творчі здібності, естетичне сприйняття.

Завдання позааудиторної роботи завжди зникаються з необхідністю закріплення для студента запасом знань, набутих в процесі навчання і самостійній діяльності. Порівняно з навчальною вона має деякі риси, що дозволяють вагомо підвищувати ефективність естетичного виховання і формування світоглядних позицій студентів.

По-перше, позааудиторна діяльність об'єднує різновікові групи студентів, так як в будь-якій формі проведення дозвілля одночасно можуть брати участь студенти як молодших, так і старших курсів, представники різних національностей. Ця особливість позитивно впливає на міжособистісні стосунки, дає можливість організувати взаємодопомогу і взаємовплив в молодіжному середовищі.

По-друге, позааудиторна робота, всі її форми будуються на основі добровільної участі кожного студента, програми складаються з урахуванням бажань учасників і можуть змінюватися в залежності від конкретних обставин. Зміст поза аудиторних заходів мусить залежати як від мети викладача, так і інтересів студентів. Ця обставина дає можливість диференціювати поза аудиторну роботу, виявити індивідуальні зацікавлення студентів для більш глибокого вивчення тих чи інших предметів навчального циклу, для ознайомлення з матеріалами, що не вивчаються в навчальному процесі, що дозволяє ефективно звертатися до вивчення різних жанрів музичного мистецтва, навчати співу, танцям, гри на музичних інструментах.

По-третє, на відміну від навчального процесу рівень діяльності студентів в поза аудиторній діяльності оцінюється не балами, а піддається громадській оцінці його професійних, моральних і людських якостей, творчих здібностей, художнього і естетичного кругозору знань в різних галузях мистецтва.

Практика свідчить, що участь студентів в поза аудиторній діяльності сприяє розкриттю індивідуальності молодих людей і високої оцінки знань, набутих самостійно. Їхні володарі викликають повагу у однокурсників своїм захопленням мистецтвом, мають здатність групувати навколо себе товаришів, захоплюють їх своїм ентузіазмом і викликають прагнення до розширення свого освітнього кругозору, естетичної і художньої культури.

Великі можливості музичного дозвілля криються в різноманітності його форм і методів. Воно охоплює практично усіх студентів, здатне задовольняти різні інтереси, запити, потреби.

Аналізуючи структуру музичних уподобань, виявляємо, що єдиною важливою умовою авторитету студентів серед товаришів є компетентність в питаннях сучасної музики, добрі знання про популярні ансамблі, співаків і їх репертуар, володіння новими записами, особливо зарубіжних виконавців тощо.

Враховуючи відому комфортність студентських груп, можна передбачити, що мода сприяє нівелюванню художніх смаків, часто залишаючи їх на досить низькому рівні.

Тому в молодіжних захопленнях багато запозиченого, позбавленого художнього і естетичного смаку. Сірі, пусті тексти не стають кращими від того, що їх виконують в супроводі музики. Зловживання силою звучання електроінструментів, звичка до звукових навантажень негативно впливає на слух і нервову систему самих виконавців і слухачів. Розповсюдження магнітофонних відео, аудіо стрічок, переписаних із зарубіжних

дисків, відкривають двері неприродним впливам.

Слух студента, вихований в атмосфері легкої розважальної музики, його сформовані музичні уявлення, які визначилися інтонаційним строем цієї музики, не можуть «приспосовуватись» до сприйняття іншого музичного світу – величного і могутнього світу народної, вокальної, класичної музики.

Не випадково за останні роки велика увага і значення приділяються пошукам нових шляхів і форм залучення студентів до художньо-творчої пісенної діяльності, що розглядається як засіб формування гуманістичного світогляду.

Значення художньо-творчої самодіяльності полягає в тому, що вона є керованою соціально-педагогічною системою, яка має регламентовану організаційно-творчу структуру, що функціонує в умовах вільного часу і служить просвіті особистості [2, с. 45].

Це форма культурно-творчої організації студентів, залучення до самодіяльності, засіб морально-естетичної соціалізації людини, формування її світоглядних позицій. «Художня самодіяльність – пише Ф. І. Прокоф'єв, – організована художня творчість населення, що розвивається в системі гуртків, студій тощо».

Художня самодіяльність виконує функції відпочинку, розваг, створює широкі можливості для виявлення творчих здібностей, інтересів, потреб, оцінок, а також є ефективним засобом самоосвіти, самовиховання, формування світоглядних позицій майбутніх вчителів.

Естетично-виховні функції художньої самодіяльності полягають в тому, що вона:

- сприяє виявленню і розвитку творчих здібностей;
- збагачує світ почуттів і духовного життя людини в цілому;
- розвиває художній смак і естетичні та світоглядні художні потреби особистості в спілкуванні з прекрасним;
- формує світоглядні позиції особистості.

**Висновки.** Отже, художня само-діяльність сприяє творчому самовиявленню студента поза сферою його навчальної діяльності, сприяє підвищенню суспільної і культурної активності її учасників.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Іваницький А. І. Українська музична фольклористика (методологія і методика) / А. І. Іваницький. – К. : Заповіт, 1997. – С.21-22.
2. Игумнов К. Размышления о музыке // Мастер советской пианистической школы. – М., 1954. – 279 с.
3. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К., 1998.

4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – С. 233–234.

5. Пономарев Я. Психологія творчества і педагогіка. – М.: Педагогіка, 1976. – 234 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Клепар Марія Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін ДВЗН Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

**УДК: 392.82+153.35+370.57**

**ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Сніжана КЛЮЄВА (Одеса)**

**Постановка проблеми.** Нова гуманістична парадигма освіти зумовлює зміну ціннісних підходів до формування особистості майбутнього фахівця. Сучасний соціально-економічний, політичний і духовний розвиток суспільства потребує становлення не лише високоосвіченого, компетентного у своїй справі фахівця, але, передусім, виховання соціально активної, духовно-естетичної особистості, здатної до моральної рефлексії, самоактуалізації й самореалізації. На перший план виходить загальнокультурний розвиток особистості, який забезпечує високий ступінь творчої активності, професійної компетентності, мобільності й адаптивності до виробничих і соціальних вимог, що швидко змінюються. За цих умов серед завдань, що передбачує нова Концепція національного виховання є забезпечення високого рівня професійності та вихованості молодого людини, сприяння розвитку індивідуальних здібностей, таланту та самореалізації [4].

Посилення уваги до формування естетичної культури студентської молоді у системі позанавчальної роботи ВНЗ має забезпечити формування інтересу до обраної професії, розвиток естетично-ціннісних орієнтацій, творчої особистості, домінантними складовими якої є професіоналізм, висока моральність, духовна культура. Тому необхідним є моделювання таких форм позанавчальної роботи, за яких студент матиме можливість творчо реалізовувати свої професійні знання, прагнути до професійного зростання, розвивати гуманістичне світобачення, збагачувати естетичний смак, розширювати емоційні контакти і досвід творчо-естетичної діяльності.

Спілкування з мистецтвом виявляється підґрунтям цілісного процесу виховання та формування культурної особистості. Естетичне виховання, тобто виховання здібності

сприймати красу, чуттєво усвідомлювати світ спроможне повернути людину до людяності та духовності. Виховання, що відбувається художньою мовою мистецтва, дозволяє формувати естетичну свідомість, витончений естетичний смак, естетичну чуттєвість та інше [3].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Методологічну й теоретичну основу дослідження зазначеної проблеми складають педагогічні ідеї, теоретичні положення про естетичну культуру науковців-педагогів України, Росії та Європи (О. Апраксина, Н. Гродзенська, Д. Д'юї, Е. Д'юї, О. Дем'янчук, І. Зязюн, Д. Кабалецький, Г. Коломієць, Л. Коваль, О. Ростовський, О. Рудницька, Р. Тельчарова, Л. Хлебнікова, В. Шацька); праці мистецтвознавців і музикознавців (Б. Асаф'єв, М. Афанасьєв, О. Діденко, В. Дряпіка, Л. Зайцева, Л. Кадцин, Л. Переверзєв, Г. Шестаков та ін.). Аналіз наукових джерел засвідчує, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців: визначено домінантні імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців з позицій гуманістичної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн та ін.), досліджуються концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті (Н. Бібік, О. Савченко та ін.), визначено сутність інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій підготовки майбутніх фахівців (В. Безпалько, В. Биков, І. Богданова, О. Пехота та ін.).

**Мета статті** – визначити основні теоретичні засади формування естетичної культури студентської молоді в позанавчальній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Одним з базових компонентів професіоналізму

майбутнього фахівця, запорукою його здатності до діалогу, співробітництва, є залучення студентів до різноманітної художньо-естетичної діяльності, під час якої розвиваються загальнокультурні якості особистості. Майстерність викладача виявляється у вмінні за допомогою прекрасного в світі та мистецтві формувати духовно багату особистість студента. Умови сьогодення визначають потребу суспільства в нових освітніх стратегіях у контексті загальнонародських гуманістичних цінностей. Пріоритетного значення набуває формування толерантності особистості, її моральних відносин, які складають підґрунтя самореалізації у полікультурному просторі. Студентський вік – період становлення у психосоціальному і професійному розвитку, коли життєві та професійні орієнтири залежать від того, як людина ставиться до світу, себе та інших. У формуванні творчої особистості студента, розвитку його творчого потенціалу, самореалізації, самоудосконалення значну роль відіграє позанавчальна діяльність, яка має сприяти формуванню естетичної культури, розкриття креативності особистості, враховуючи загальнонародські гуманістичні ідеали. Це одна із головних ланок безперервної освіти в системі виховання особистості. Вона активізує процес пізнання прекрасного, розвиває у студентів самостійність, ініціативність, усвідомлення власного вибору, розкриває їхні нахили та здібності, створює відповідні умови для розвитку талановитої студентської молоді [1]. У процесі такої діяльності студент не лише відтворює те, що засвоює, а розвивається, доповнює вже набутий досвід, збагачує власний кругозір. Саме у цьому полягає закон творчої поведінки й особливість методики позанавчального педагогічного процесу, що будується на обов'язковому заохоченні різнобічного творчого самовиявлення студента, багатстві вражень, створенні оптимальних особистісних стосунків, котрі є джерелом продуктивної діяльності студентської спільності. Тому принципове значення має розгляд позанавчального педагогічного процесу як цілісної системи безперервної освіти особистості, формування її у специфічних умовах життєдіяльності – у сфері дозвілля. Найхарактернішими особливостями цієї сфери є невимушене, неформальне спілкування і самовираження, вільний вибір форм і засобів діяльності, використання їх на свій розсуд, керуючись внутрішніми мотивами. До головних психолого-педагогічних принципів побудови позанавчальної діяльності належать: загальнодоступність, добровільність та реалізація потреб у новизні вражень,

демократизм, гуманність та суспільно корисна спрямованість, педагогічне співробітництво та студентське самоврядування, єдність освітньої, розвиваючої та виховної цілей. Позанавчальна робота сприяє формуванню у студентів свідомого прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, самоаналізу, набуття відповідних вмінь та навичок щодо творчого вирішення проблем, вміння домагатися мети, тобто поступово здійснюється розширення тих властивостей якостей, які є складовими творчих здібностей особистості [2].

Формуванню естетичної культури студентів сприяє робота в групах, важливе місце, в яких займає куратор, який формує творче мислення студентів, естетичні смаки, розширення світогляду, поглиблення знань; пробудження інтересу до прекрасного в оточенні; вдосконалення моральних, естетичних потреб та інтересів молоді, її естетичних орієнтацій, аналізу мистецьких творів; розвиток емоційності, чуттєво-світоглядного ставлення студентів до навколишнього середовища у всіх його проявах; активізація творчого самовираження студентів [1].

Велике значення має музично-сценічна діяльність. Пріоритетними в ній є професійна, комунікативна і виховна функції, адже відбувається підготовка студентів до майбутньої педагогічної діяльності через самореалізацію особистості в умовах сценічного виступу. Професійна функція цієї діяльності (формування стійкого інтересу до професії, підвищення виконавської майстерності) доповнюється виховною (розвиток особистісних якостей, взаємодопомоги, відповідальності, толерантності), загально-розвиваючою (розвиток пізнавальних творчих інтересів, зростання художньо-естетичних смаків) та комунікативною (підвищення культури спілкування, розвиток толерантного спілкування з аудиторією глядачів). У процесі музично-сценічної діяльності перед студентами постає завдання спрямувати на слухача свою діяльність, тобто передбачається живий контакт з аудиторією. Тому активно розвиваються емоційність, артистизм, комунікативні здібності учасників. У процесі такої діяльності відбувається також формування світогляду, ціннісних орієнтацій особистості, її ставлення до життєдіяльності, в ній акумулюються кращі естетичні, художні, духовні надбання світової культури. Музично-сценічна діяльність надає можливості для студентів виявити себе у ролі співаків, інструменталістів, диригентів, акторів в умовах концертного виступу. Залучення студентів до відповідної діяльності дає змогу включити

кожного в систему ролей відповідно до його здібностей, усвідомити свою роль для колективу і власного розвитку, створити власну інтерпретацію музичного твору з урахуванням толерантного ставлення до творчості та збереження стилю композитора [3]. Сучасний навчальний заклад впроваджує різноманітні форми музично-сценічної діяльності, серед яких найбільш типовими є концерт, конкурс, музична вистава, фестиваль, літературно-музична композиція тощо. Надзвичайно ефективними, на нашу думку, є театралізовані форми музично-сценічної діяльності, в яких студенти самостійно складають сценарії, пишуть пісні, вірші, роблять аранжування мелодій, виступають на сцені. Це музичні вистави, капусники, музично-розважальні програми, фестивалі, КВК та їх модифікації, де студенти мають можливість підготувати спільний творчий мистецький проект. Від студентів вимагається не тільки творча інтерпретація музичних творів, але й акторська майстерність у процесі постановки музично-сценічної дії. Поєднання діяльності актора та музиканта розвиває творчі здібності майбутнього вчителя, дає основи сценічної майстерності, практичні навички театрального мистецтва. Специфіка використання театралізованих форм самостійної творчості полягає також в рівномірності можливостей для виявлення творчого потенціалу всіх студентів у створенні та виконанні пісень, танців, композицій у відповідності до власних смаків, уподобань. Важливими є пріоритетність творчого мікросередовища, виникнення позитивних емоцій та радості від спільної творчості, що стимулює студентів до подальшого виявлення себе у відповідній діяльності [2].

Разом з тим важливим є пріоритет розвитку індивідуальності кожного і реалізація творчого потенціалу у колективній діяльності, визначення творчих завдань для вирішення всіма учасниками колективу, створення умов для самовизначення, оцінювання результатів творчої діяльності в аспекті виявлення і творчого розвитку особистості кожного, формування дружніх стосунків з усіма членами колективу [1].

Інститут мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського впроваджує поетапну систему формування естетичної культури в процесі позанавчальної діяльності через низку заходів, а саме:

1) тематичні розмови на морально-етичні теми із використанням музичного мистецтва, діалогова взаємодія зі студентами у формі бесід та дискусій щодо сценічної діяльності

видатних музикантів, співаків, педагогів різних країн;

2) залучення студентів до цілеспрямованих спостережень і аналізу музично-сценічних заходів (національна культура, жанр, стиль, художній образ, засоби музичної виразності), до порівняння виконавських інтерпретацій музичних творів інших студентів, до спільного обговорення результатів виявлення творчого потенціалу студентами у процесі музично-сценічної діяльності.

3) залучення студентів до активного музикування у різних формах музично-сценічної діяльності, серед яких:

- концерти класичної музики різних стилів і жанрів, під час яких відбувається знайомство з музичними культурами світу, музичною мовою інших народів в аспекті взаємодії та взаємопроникнення музичних культур Сходу і Заходу;

- театралізовані вистави до різноманітних свят («Знайомство з першокурсником», «Новорічна казка», «Запрошення весни» та ін.);

- музично-театральні вечори («Життя в стилі танго», «Вальс о вальсе», в яких студенти перевтілюються в героїв різних епох, пишуть сценарії, готують музичні номери, роблять підбірку літературного тексту, запрошують хореографів, які самостійно готують хореографічне бачення номерів);

- концерти-екзамени, на яких студенти в концертній формі складають экзамени та заліки («Граємо в ансамблі», «Ми ехо», присвячений творчості А. Герман, «Noter dame de paris», в якому брали участь студенти спеціальності «хореографія», які виконували музичний супровід мюзиклу і допомагали музиканти, які виконували вокальні номери); «Моцарт», «Музика з кінофільмів», з використанням відео фрагментів з фільмів, спектаклів; «Хореографи грають і танцюють» та ін.;

- творчі конкурси професійного спрямування.

Всі ці заходи передбачають максимальне використання активного музикування їх учасників у поєднанні з виконанням різноманітних творчих завдань в рамках музично-сценічної позанавчальної діяльності в ролях сценариста, актора, режисера, музиканта-виконавця. Кожен студент має можливість реалізувати себе у тій діяльності, яка йому більше подобається та є доступною, де він може нести своє мистецтво іншим.

Після кожного заходу відбувалося коротке обговорення його викладачами та студентами, здійснювалася діагностика рівнів



самоусвідомлення студентами результатів виявлення творчих можливостей.

Давалася оцінка конкретним номерам та заходу в цілому, виділялися найкращі номери, їх автори та виконавці. Важливим був розвиток рефлексивних умінь при здійсненні контрольно-оцінювальної діяльності, спрямованої на себе, на аналіз та усвідомлення власної творчої діяльності. В рамках визначення результативності власної музично-сценічної діяльності студенти з'ясували правильність постановки завдань, адекватність їх існуючим умовам, відповідність обраних методів, прийомів, засобів поставленим завданням та їх ефективність, причини успіхів або невдач, помилок. Результатом такої роботи стало активне прагнення студентів до самоосвіти, самовдосконалення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агадуллін Р. Р. Позанавчальна виховна робота у ВНЗ: досвід формування полікультурної компетентності сучасного вчителя / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 64–73.
2. Грищенко Н. А. Позанавчальна діяльність як особливи фактор соціального становлення студента

ВНЗ / Н. А. Грищенко // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – № 17 : Педагогічні науки. – С. 208–2011.

3. Дубовик Л. П. Естетичні цінності і їх роль у формуванні особистості // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методол. семінару АПН України, 12 листоп. 1998 р. – К.: Гнозис, 1998. – С. 328–333.

4. Жорнова Олена., Жорнова Ольга. Художньо-естетичне виховання в контексті культуротворчості // Рідна шк. – 1998. – № 6. – С. 12–14.

5. Осипова Т. Ю. Виховна робота зі студентською молоддю : навчальний посібник / Т. Ю. Осипова, І. О. Бартенева, О. О. Біла. – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Клюєва Сніжана Дмитрівна** – кандидат філософських наук, в.о. доцента кафедри музичного мистецтва та хореографії ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.

УДК 378:[37.011.3 – 051:78]

## РОЗВИТОК ЕВРИСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

**Елеонора КОКАРЕВА (Кривий Ріг)**

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні та політичні перетворення, що відбуваються в Україні, суттєво впливають на всю систему освіти та створюють передумови для її вдосконалення. Суспільству потрібні фахівці, які можуть швидко адаптуватися у сучасних умовах його розвитку, нестандартно вирішувати складні завдання; вміють діяти оригінально, творчо.

Вирішення озвученої проблеми педагогічна наука вбачає у створенні умов для виявлення і розвитку творчого потенціалу студента, його евристичних здібностей, творчої самореалізації та саморозвитку.

Однією з таких умов є організація евристичної діяльності в навчальному процесі, яка, з одного боку, спирається, а з іншого – створює умови для розвитку евристичних здібностей.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У сучасній науці склався напрям, що вивчає проблеми творчості і творчої діяльності – психологія творчості. Її основне завдання полягає в розкритті механізмів творчого

процесу та креативності. Представниками зазначеного вище напрямку є О. Матюшкін, Я. Пономарьов, О. Роменець, І. Семенов; зарубіжні вчені – Дж. Гілфорд, Ст. Сміт, Е. Торренс.

Питання розвитку евристичних здібностей, психологічні проблеми евристичної діяльності розглядали такі вчені, як: В. Андреев, К. Власенко, Н. Донченко, Т. Дмитренко, Е. Ковтуненко, А. Король, Ю. Кулюткін, В. Лозова, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Пушкін, Л. Спірін, Н. Тализіна, Д. Троїцький, А. Хуторський та ін.

Не дивлячись на достатню обґрунтованість проблеми в цілому, питанню розвитку евристичних здібностей студентів у процесі їх диригентської підготовки поки не приділяється належної уваги. Потребують уточнення форми, методи організації евристичної діяльності на заняттях з хорового диригування, не вистачає методичної літератури із зазначеного вище питання.

**Мета статті** – дослідити сутність поняття розвитку евристичних здібностей студентів,

обґрунтувати умови їх розвитку у навчальному процесі вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Творцем, так само як і інтелектуалом, не народжуються. Як зазначає К.Фергюсон, «творчі здібності не створюються, а вивільняються». Все залежить від того, які можливості надасть оточення для реалізації того потенціалу, який у різній мірі та в певній формі властивий кожному з нас. Б.Олмо вважає, що «творчість є набутою навичкою, а не таємничим даром, із яким людина народжується на світ» [3, с. 34].

Близьким до нашого дослідження є визначення здібностей, запропоноване Б.Тепловим [7, с.10–11]: «індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої... які впливають на успішне виконання будь-якої діяльності...».

Розвиток творчих здібностей І.Лернер [4] розглядає в руслі передачі учням (студентам) досвіду творчої діяльності та виділяє її процесуальні риси: самостійне перенесення раніше засвоєних знань та вмій у нову ситуацію; бачення нової проблеми у знайомих, стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об'єкта; усвідомлення структури об'єкта; пошук альтернативи рішення або способу розв'язання проблеми; комбінування раніше відомих способів розв'язання проблемних завдань у новий спосіб.

Педагог В.Андреев [1] виділяє такі компоненти творчих здібностей особистості студента: мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості; інтелектуально-логічні здібності; інтелектуально-евристичні здібності; світоглядні властивості особистості; етичні властивості особистості; здібності особистості до самоуправління у творчій діяльності; комунікативно-творчі здібності; естетичні здібності; індивідуальні особливості особистості.

Досліджуючи природу творчості, учені запропонували називати здібність, відповідну творчій діяльності, креативністю. У своєму дослідженні ми розуміємо креативність як інтегративну здатність особистості до творчості, яка виявляється в різних формах активності та виконує функції індивідуально-творчого розвитку.

А.Хуторський [8] зазначає, що креативність є основною, але не єдиною здібністю, що забезпечує евристичну діяльність. У результаті творчої діяльності також відбувається процес пізнання, тобто здійснюється когнітивна діяльність. Для спільної структури двох названих видів діяльності необхідна ще організаційно-методична діяльність студентів.

Поділяючи думку А.Хуторського, евристичні здібності розуміємо як триєдність

таких людських сутностей – когнітивної, креативної й оргдіяльній. Розвиток особистісних якостей у кожній з них – умова й результат здійснення евристичної діяльності. Розглянемо групи особистісних якостей, пов'язаних із евристичною діяльністю:

- креативні, які забезпечують умови створення студентом творчого продукту в загальноосвітньому процесі (уява, фантазія, емоційний підйом у творчих ситуаціях, інтуїція, неординарність, натхнення, здібність до генерації ідей, ініціативність, винахідливість, відчуття новизни, прогностичність, наявність досвіду виконання й захисту творчих робіт, участі в конкурсах, олімпіадах тощо);

- когнітивні, які необхідні людині у процесі пізнання навколишньої дійсності (об'єктів зовнішнього світу) (ерудованість, допитливість, кмітливість, вдумливість, захопленість, аргументованість, логічність, пошук проблем, схильність до експерименту, уміння формулювати проблеми й гіпотези, робити висновки та узагальнення тощо);

- оргдіяльнісні або методологічні якості виявляються при організації освітньої діяльності студента в пізнанні і творчості (цілепокладання, гнучкість і варіативність дій, стійкість у досягненні цілей, комунікативність, самоаналіз, самооцінка, знання студентом своїх індивідуальних особливостей тощо) [8].

Евристичні здібності людини – величина змінна. Їх можна тренувати й розвивати як будь-яку сторону духовності особистості. С.Рубінштейн писав, що в діяльності не тільки проявляються здібності людей, а ще й формуються [5]. Як було зазначено вище, у своєму дослідженні ми виходили з того, що організація евристичної діяльності в навчальному процесі сприятиме розвитку евристичних здібностей студентів.

В.Соколов [6] трактує евристичну діяльність як таку, у процесі якої цілеспрямовано розвиваються такі здібності: розуміти шляхи та методи продуктивної навчально-пізнавальної діяльності, творчо копіювати їх та навчатися при цьому на власному й запозиченому досвіді; впорядковувати навчальну інформацію в міжпредметні комплекси та оперувати нею під час евристичного пошуку; адаптуватися до різних видів навчальної діяльності, передбачати її результати; планувати та прогнозувати інтелектуальну діяльність на основі евристичних та логічних операцій і стратегій; формувати та приймати рішення щодо організації складних видів навчальної діяльності на основі правдоподібних міркувань, евристичних операцій та стратегій з їх наступною логічною перевіркою.

В. Введенський, досліджуючи проблеми евристичної діяльності, довів, що вона є ефективною для розвитку таких творчих здібностей: переносу знань, умінь, способів діяльності в нову ситуацію; подолання інерції мислення; фантазії, критичності мислення, здібностей до оціночних суджень, допитливості; творчого інтересу; генерації ідей; висунення гіпотез [2, с. 13].

У контексті нашого дослідження більш доцільним є визначення евристичної діяльності А. Хуторського, який розуміє її як «діяльність, що має на меті участь студента в конструюванні всіх елементів власної освіти: значення, цілей, змісту, оптимального вибору форм і методів навчання, індивідуальної траєкторії освоєння освітніх галузей і т. ін.» [8, с. 80]. Основний критерій оцінки ефективності евристичної діяльності на заняттях – особистісне зростання студента, порівняння його із самим собою за певний період навчання. Перевірці й оцінці, а також само- та взаємооцінці підлягають розвиток особистісних якостей студента, його творчі досягнення з навчальних предметів і рівень засвоєння та випередження освітніх стандартів.

На заняттях з хорового диригування ми традиційні форми роботи наповнювали евристичним змістом, а їх евристичний ефект досягався завдяки використанню на них евристичних завдань для викладачів та студентів. Особливу увагу студентів та їх активність на заняттях та в процесі самостійної роботи зумовили такі форми й методи евристичного навчання та евристичні завдання:

- скласти план індивідуального заняття у вигляді запитань (завдання викладачу та студентам – відповідно теми заняття скласти плани, порівняти їх; в ході заняття та після нього дати відповіді на поставлені запитання);

- проблемний виклад матеріалу на заняттях;

- провести заняття, залучивши студента до викладу матеріалу основної теми;

- виявити спільні та відмінні риси між явищами, поняттями, про які йшлося на занятті;

- зробити власні висновки в кінці заняття;

- дослідити об'єкт, що вивчається (завдання студенту – розгорнутий самостійний аналіз хороших творів за програмою);

- самостійно визначати необхідні поняття та їх формулювання (когнітивний метод конструювання понять, наприклад, поняття «чіткого ауфтакту», «дробленого вступу», «мішаного розміру» тощо);

- здійснити самооцінку роботи на заняттях чи оцінку результатів діяльності однокласників на іспитах, диригентських конкурсах;

- самоатестація навчальних досягнень (заліки, опитування за певними модулями студентами один одного в класі викладача по хорошому диригуванню);

- створення та порівняння планів евристичних індивідуальних занять, евристичних запитань до самостійної роботи у формах кросвордів не тільки для однокласників, а й для студентів молодших курсів із урахуванням знань та диригентських можливостей кожної з груп;

- власне визначення тематики занять та їх змісту у межах певного модуля та їх представлення на занятті;

- застосування методу вживання, коли студентам пропонувалося увійти себе в стані іншого об'єкта (композитора, диригента чи учасника хору) і таким чином, ставлячи питання щодо життя, творчості, вокально-хорових задач самому собі, більш емоційно та вмотивовано сприймати та засвоювати матеріал;

- участь студентів у диригентських конкурсах (одне з завдань – написання та емоційна розповідь короткої анотації на хоролий твір – необхідно виявити здібності та вміння вірно визначити основну ідею твору та віднайти відповідні рядки, щоб донести її до слухача);

- створення студентами портфоліо, в які вони включали розроблені плани-конспекти різноманітних евристичних занять, евристичні питання та завдання для самостійної роботи, евристичні завдання для навчальної діяльності.

Така робота викликає інтерес у студентів, дає можливість не тільки засвоювати навчальний матеріал, а й розвиває евристичні здібності, самостійність мислення, ініціативність, усвідомлення того, над чим і як потрібно працювати в подальшому, як обирати шляхи розвитку евристичних здібностей, творчої саморозвитку.

Позитивно впливає на розвиток евристичних здібностей використання на заняттях з хорового диригування методів евристичної бесіди, евристичного діалогу, методу проекту. Евристична бесіда є системою взаємопов'язаних запитань, кожне з яких служить кроком на шляху до вирішення проблеми, коли студенти не тільки відтворюють отримані знання, а й здійснюють пошук. За допомогою методу евристичного діалогу майбутні учителі вчать ставити запитання, що передбачає розвиток у них логічного й образного мислення, активність на заняттях, бажання і здатність здобувати інформацію.

Організація проектної діяльності завжди орієнтована на самостійну роботу студентів та її результативність. Прикладами форм

проектних робіт у процесі диригентської підготовки є такі:

- доповідь (тематика може бути такою: творчість видатних диригентів, важливість техніки диригування у процесі підготовки хормейстера, творчі плани хорових колективів тощо);

- відеофільм (відеоколаж) з найяскравіших виступів хорового колективу;

- альбом з фотографій видатних диригентів, хорових колективів, їх виступів;

- комп'ютерна газета з зазначеної тематики (може включати у себе інформацію про життя та творчість хорових композиторів, диригентів, хорові колективи, хорові ноти тощо);

- «музичний колаж» з уривків хорових творів композитора, який би віддзеркалював як образний світ, настрої твору, так і особливості стилю та внутрішнього світу його автора тощо;

- анотація на хоровий твір;

- створення власних репертуарних творчих планів колективу (дитячого, аматорського, навчального, професійного), як підготовка до майбутньої професійної діяльності тощо.

Також, оргдіяльнісні якості студента будуть розвиватися у процесі побудови студентом власної програми розвитку евристичних здібностей, творчого саморозвитку. У процесі побудови такої програми ми прагнемо не лише відобразити кінцеві результати, а й показати процес досягнення цих змін. Саме тому ми надаємо перевагу веденню портфоліо (колекція робіт особистості) як формі самооцінки власних досягнень. Крім того, портфоліо забезпечує зворотній зв'язок із викладачем у процесі творчого саморозвитку майбутніх учителів, дає змогу цілеспрямовано здійснювати моніторинг власної програми розвитку евристичних здібностей.

Для підвищення ефективності занять з хорового диригування, ми вважаємо доцільним розміщувати в портфоліо студентів:

- рефлексивні запитання й письмові відповіді на них після кожного заняття, щоб студент міг прослідкувати власний розвиток (наприклад, «Які завдання ви перед собою ставили, коли диригували даний твір?», «Проаналізуйте – що вийшло, а що ні і чому?», «Що я робив для того, щоб підвищити власний професійний рівень, до чого прагнув (озвучуючи способи дії)» тощо);

- опис результатів заліків, іспитів з аналізом та рекомендаціями для покращення їх у майбутньому;

- аудіо-, відео- та фотоматеріали з власних виступів;

- оформлені належним чином результати виконання всіх видів роботи, зазначених вище.

**Висновки.** У результаті організації евристичної діяльності на заняттях у студентів розвиваються евристичні здібності (креативні, когнітивні, оргдіяльнісні), творчий потенціал, поглиблюються знання з навчального предмету, з'являється можливість генерування та висловлювання творчих ідей, можливість використання на практиці результатів евристичної діяльності. Також результати показують, що студенти набагато активніше включаються у навчальний процес, більш ефективно та творчо виконують самостійну роботу тощо. В організаційному плані чітко прослідковується збільшення кількості студентів, здатних до планування власної діяльності, вияву вольових зусиль у прагненні до мети.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів розвитку евристичних здібностей майбутніх учителів музики в процесі їх диригентської підготовки. Зазначена проблема потребує подальшого вивчення, пошуку та впровадження нових форм і методів у навчальний процес вищої школи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогического творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
2. Введенский В. Н. Формирование эвристической деятельности старшеклассников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Н. Введенский; Новосибирский гос. архит.-строит. ун-т. – Новосибирск, 1999. – 16 с.
3. Воробьев Н. Е. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла: (на материале преподавания иностранного языка в неязыковом вузе): [монография] / Н. Е. Воробьев, Э. Ю. Мизурова; Н. К. Сергеев (Науч. ред.); [Волгоградский гос. педагогический ун-т. Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратовский гос. аграрный ун-т им. Н. И. Вавилова]. – Волгоград : Перемена, 2001. – 184 с.
4. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
6. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика / В. Н. Соколов. – М. : Издат. центр «Академия», 1995. – 204 с.
7. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 1961. – 536 с.
8. Хугорской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хугорской. – М. : Изд-во Москов. у-та, 2003. – 415 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Кокарева Елеонора Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

*Коло наукових інтересів:* методичні аспекти вдосконалення диригентської підготовки майбутніх хормейстерів; технології креативного навчання, зокрема, технологія евристичного навчання.

**УДК 378:002.8**

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ  
У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА (ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ)**

**Олена КИРИЧЕНКО (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Сучасні підходи до навчального процесу у вищій гуманітарній освіті потребують значної уваги до використання міждисциплінарного підходу в різних напрямках навчання. Майбутній учитель образотворчого мистецтва повинен не тільки розуміти закономірності створення художніх творів, а й вміти виявляти притаманні їм стильові формальні ознаки і донести до школярів їх змістовий сенс і шляхи створення художнього образу, якими керувався автор, а також навчити учнів розумінню художньої мови. При цьому необхідно враховувати формування таких професійних навичок у студента, які сприятимуть вмілому впливу майбутнього вчителя на творче мислення учнів у школі, допоможуть використовувати на заняттях зі школярами аналітичні принципи багатьох гуманітарних дисциплін, що вивчались у вищому навчальному закладі, а використання міждисциплінарного підходу вплине на естетичне сприйняття та аналітичне мислення як у майбутнього фахівця, так згодом і в учнів, яких він буде навчати.

Актуальність зазначеної теми пояснюється тим, що за допомогою міждисциплінарного підходу до аналізу художніх творів відбувається виявлення як власне специфіки їх образотворчої мови з формального боку, так і відзначення її залежності від світогляду автора та її багатоманітного впливу при різнобічному сприйнятті глядачем. Визначений підхід виховує у студентів зацікавленість здобутками в світовому художньому просторі, так як знання культурних досягнень у широкому сенсі дозволяє орієнтуватися у формуванні культурно-соціального середовища і сприймати світову та національну культурну спадщину на конкретних прикладах, а не в абстрактних уявленнях.

Проблеми інтерпретації і виявлення художніх особливостей мистецького твору привертають увагу різних дослідницьких концепцій, котрі відкривають безліч

можливостей роботи у даному напрямі. Гуманістичній спрямованості досліджень художніх творів приділяли увагу М. В. Алпатов, А. В. Бакушінський, Г. Вельфлін, Б. Р. Віппер та інші автори; питання розвитку художньо-естетичного сприйняття творів образотворчого мистецтва різними віковими категоріями є предметом дослідження в працях Т. Копцевої, Н. Кульчинської, Б. Юсова; проблема ролі асоціативного мислення в процесі сприйняття художнього образу розглядалася Р. Арнхеймом, Л. Виготським, Е. Торшілової; педагогічно орієнтований мистецтвознавчий аналіз на уроках у загальноосвітній школі запропонований Н. Фоміної, до питань методики аналізу художнього твору звертались А. Мелік-Пашаєв, О. Г. Ревзіна, В. Н. Ступіна, у тій чи іншій мірі ця тема присутня в роботах, які присвячені навчанню практичним навичкам школярів і студентів. Проте у вищій освіті не слід обмежуватися тільки вже давно зарекомендованими методиками. Потреба у розширенні бачення студентів впровадженням інших гуманітарних методик аналізу творів мистецтва підштовхує до виявлення численних переваг міждисциплінарного підходу, що розширює можливості різнобічного сприйняття мистецтва.

Вже звичний мистецтвознавчий аналіз, удосконалення якого відбувається протягом його існування і розвитку, при збагаченні іншими аналітичними методиками дозволяє відкрити особливу природу мистецького твору, який не може і не повинний сприйматися в обмеженому ракурсі. До підходів, що забезпечує цілісне сприйняття твору, належить філософський, який базується на концепціях Т. Адорно, Г. Гадамера, І. А. Ільїна, О. Ф. Лосева, С. С. Аверінцева, М. С. Кагана, В. Ф. Асмуса та інших, він виявляє онтологічну і феноменологічну природу мистецтва й дозволяє виробити теоретичні концепції, котрі призводять до осмислення

багатовимірності й неоднозначності об'єктів художнього аналізу. Продуктивним є й актуалізований сьогодні семіотичний метод аналізу мистецького твору, який нерідко використовується в контексті різноманітних культурологічних методик і дозволяє розкрити у творах відображення знакової природи творчості (Ю. Лотман, С. Даніель, Б. Успенський, Г. Кнабе, О. Григор'єва та ін.). Таким чином, аналіз джерельної бази засвідчує вагомість вивчення ролі міждисциплінарного підходу до аналізу художніх творів.

**Метою статті** є виявлення методологічних принципів міждисциплінарного підходу до аналізу зразків образотворчого мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі, що плідно впливають на розкриття змісту та художньо-естетичних особливостей мистецького твору, а також визначення основних аналітичних прийомів, які сприяють кращому засвоєнню матеріалу в процесі підготовки майбутніх учителів і формують у них систему сучасних професійних умінь. Завдання полягають у конкретизації методології міждисциплінарного підходу до аналізу твору при вивченні художніх дисциплін, за допомогою яких у студентів розвиваються уявлення про специфіку розвитку історичних стилів та вміння виявляти співвідношення стильових явищ із загальними процесами художнього життя в ті або інші часи, у з'ясуванні впливу цих процесів на розвиток окремих сфер у галузі мистецтва, а також в отриманні практичних результатів на етапі засвоєння теоретичного матеріалу і вмінні застосовувати ці результати у практичній роботі.

**Виклад основного матеріалу.** З виділенням науки про мистецтво в самостійну область мистецтвознавства прийоми аналізу художніх творів урізноманітнюються і в підходах до розгляду різних якостей твору застосовуються специфічні мистецтвознавчі методики, серед яких формально-стилістичний (Г. Вельфлін, Г. Зельдмайр), іконографічний (Ф. І. Буслаєв, М. П. Кондаков), іконологічний (Е. Панофський), соціологічний (Дж. Барнетт, В. Грісвольд) методи дослідження. У мистецтвознавчій дослідницькій термінології увійшли поняття, якими користуються при аналізі твору багато гуманітарних наук. Таки категорії, як ідея, тема, сюжет, композиція, котрі завжди є предметом мистецтвознавчого аналізу, – є також поняттями літературознавства і музикознавства; колорит, пластична характеристика, монументальність, декоративність, ритм, світлотіньове моделювання, співвідношення мас і об'ємів – це терміни власне практичних образотворчих дисциплін [5; 6]. У сформульованих напрямках

мистецтвознавчого аналізу домінує традиційний підхід, що спирається на з'єднання інтуїції дослідника з позитивним знанням предмета та соціологічний аналіз, в основі якого лежить дослідження проблем організації художнього життя, а також формально-аналітична методологія, яка вивчає проблеми поезики і формоутворення. Об'єднуючим для них є історико-художній системний підхід, якому в сучасних гуманітарних дослідженнях вже потрібно звернення до суміжних областей гуманітарного знання. При цьому слід розрізняти поняття методу і підходу до аналізу творів. На цю різницю вказує Н. О. Осипова: методом можна вважати шлях, засіб дослідження як прийом або сукупність прийомів вивчення об'єкту, а підхід – це більш загальне поняття, яке можна сприймати як позицію, ракурс, установку, що формує загальну концепцію будь-якого дослідження. В свою чергу, методика є прикладною частиною метода і визначає власне шляхи методики аналізу, тобто це може бути семантичний, структурний, соціальний аналіз тощо [3, с. 229].

Існуюча сьогодні різноманітність підходів та методик до аналізу мистецьких творів спрямовує до різнобічних поглядів на мистецтво взагалі та на його окремі види, жанри, конкретні об'єкти творчості зокрема. З позицій першого і давно усталеного мистецтвознавчого аналізу творів живопису, архітектури, скульптури, графіки вони розглядаються в жанровій специфіці і в контексті історичного стилю, який визначає композиційні, колористичні, образотворчі риси того чи іншого твору. Тут діють у комплексі історичний, порівняльно-аналітичний, проблемно-логічний та типологічний методи наукових досліджень, які дозволяють інтерпретувати твори мистецтва минулого в контексті сучасної художньої практики. Саме це й є основою новітньої дослідницької парадигми [6]. Основи даного принципу було закладено ще в античності («Канон» Поліклета, трактати Ксенократа, Лукіана, «Природна історія» Плінія Старшого та інші) і з розвитком естетичних уявлень він збагатився новим розумінням законів гармонії і краси, що дозволяє розглядати твір мистецтва як досконале творіння певної епохи, специфіка якого пояснюється особливостями світогляду, який спричиняє зміни художньої мови.

Власне першими до аналізу мистецтва звернулись філософи. Вже Шеллінг ототожнював мистецтво з філософією і називав його «органом філософії». У ХХ столітті ця ідея розвивається французьким представником «реальної естетики» Е. Суріо, який вважає, що філософські ідеї виникають спочатку в

мистецтві і тільки потім витягуються з нього філософією [1, с. 101]. Про внутрішній взаємозв'язок мистецтва і філософії писав також М. Хайдеггер. Сьогодні філософський підхід спрямований на створення такої системи, «яка б дала можливість побачити художній твір як репрезентант понад почуттєвій реальністю і визначити його місце в системі художніх репрезентантів» [11, с. 109]. Цей підхід значно розширює можливості мистецтвознавчих та культурологічних інтерпретацій творів мистецтва. Збагачені естетичними теоріями, філософські концепції розкривають багатоскладні аспекти художньої картини світу, що значним чином доповнює аспекти мистецтвознавчого аналізу. Дані концепції використовують загальнонаукові методи пізнання, котрі «потенційно містяться в самому творі і актуалізуються, освоюються глядачем у процесі ідеальних відносин з художнім творінням» [11, с. 109], завдяки чому художня форма, художня мова сприймаються як носії естетичної і світоглядної інформації. Філософський підхід дозволяє використовувати в мистецтвознавчому аналізі елементи герменевтичного та феноменологічного методологічних принципів. Так, крім методу інтерпретації, який поширився в більш пізні епохи, згодом починають широко застосовуватись методи індукції і дедукції, які дозволяють будувати достовірні теоретичні висновки, і метод екстраполяції, за допомогою якого можуть вибудовуватись складні взаємні перетини одного твору мистецтва з іншими, а також взаємовідносини глядача з твором мистецтва і з загальним культурним контекстом [11].

Важливою частиною у процесі вивчення сприйняття мистецтва та впливу його на глядача виявилось включення в мистецтвознавчі методики психологічного дискурсу. Ця область тісно пов'язана з педагогікою, яка також збагатила аналіз художніх творів, дозволивши виявити вікові особливості у взаєминах з мистецтвом. Психологічний підхід до сприйняття мистецтва спирається на розроблені В. Адорно, Р. Арнхеймом, С. Акіо, Л. Виготським, Б. Мейлахом, П. Якобсоном, О. Органової та іншими концепції про сприйняття як особливий вид творчого пізнання. У свою чергу сприйняття є важливим етапом процесу розуміння. Можна відзначити, що цей процес не залежить тільки від рівня підготовленості, загальної культури студента, від асоціативних здібностей і життєвого досвіду будь-якої людини. Існують загальні закономірності, які не залежать безпосередньо від індивідуальних якостей сприймаючого, тому важливими моментами аналізу твору мистецтва повинні

стати усвідомлене виділення елементарних форм всередині картини, систематизація елементів за певними ознаками, котрі сприяють проясненню «смыслового поля» художнього твору. Р. Арнхейм виділяв елементарні форми тієї моделі, яку сприймає глядач. У візуальному мистецтві він відзначав рівновагу, обрис, форму, розвиток, простір, світло, колір, рух, виразність [2], що впливає на сприйняття твору і це важливо враховувати в навчальному процесі. Аналіз твору мистецтва здійснюється через виокремлення та осмислення «елементарних одиниць», які в ньому містяться. Тип картини, що є предметно-образувальним, важливо враховувати, на думку польського естетика Р. Інгардена, який ввів поняття «вид картини» і вважав, що для картини історичної, картини з літературною темою, для натюрморту і портрету, для «чистої картини» (абстрактної) повинні існувати свої підходи. Дослідник вказує на взаємодію компонентів у художньому творі, його розуміння терміну «компонент» близьке за змістом тим «категоріям мистецтва», що були запропоновані Р. Арнхеймом [7].

Проте філософська методологія та психологічні методи дослідження не володіють необхідною повнотою цілісного і всебічного аналізу мистецтва, що досягається тільки з урахуванням усіх аспектів суспільних та особистісних детермінацій художньої творчості і функцій мистецтва в конкретно-історичну епоху. Сьогодні мистецтвознавчий, філософсько-естетичний та психологічний аналіз збагачений ще й структурно-семіотичним підходом, який використовує точні методи дослідження мови мистецтва, а також культурологічним, який прагне до виявлення соціокультурних основ художньої творчості.

В основі дослідницького принципу структурно-семіотичного підходу є розгляд будь-якого твору мистецтва як художнього тексту. Цей підхід не ізольований від історико-культурного фону, він досить широко представлений у роботах Ю. Лотмана, С. Даніеля, Г. Кнабе, О. Григор'євої, які демонструють на конкретних прикладах його вживання в аналітичну методологію, а це, в свою чергу, відкриває перед студентами можливості виявлення цікавих аспектів загальнокультурного змісту художнього твору. Структурно-семіотичний підхід набуває важливого значення у розвитку аналітичного мислення саме тому, що знайомство зі текстовою структурою художнього твору повинно актуалізувати дослідницьку позицію студента, дозволити йому самостійно досягнути зміст твору мистецтва. Особлива, нерідко досить складна, організація художнього образу

твору мистецтва способом форми і художніх виразних засобів ускладнює його розуміння і тим самим його оцінку і сприйняття, що є важливою проблемою для викладання історії образотворчого мистецтва або вивчення окремих жанрів в їх історичному вимірі. У. Еко підкреслював, що «витвір мистецтва – це принципово неоднозначне повідомлення, множинність значень, які співіснують в одному значенні» [12, с. 6]. Виявити цю множинність і відкрити завісу таємниці творчого процесу автора – це складна і відповідальна задача, яка стоїть перед майбутнім педагогом школи.

Структурно-семіотичний метод дослідження і аналізу є компонентом культурологічного підходу, що в комплексі сприяє розширенню уявлення про соціокультурні аспекти творчості. Культурологічний аналіз дозволяє використовувати широкий спектр методологічних підходів, серед яких найбільш продуктивними є метод історико-культурної реконструкції з включенням етнокультурного методу і метод культурного синтезу, вони часто доповнюються семіотичним підходом, що забезпечує інтертекстуальність та системність у комплексному дослідженні будь-якого твору мистецтва.

Студенти художньо-графічних спеціальностей стикаються з необхідністю аналізувати твори образотворчого мистецтва і архітектури протягом усього періоду навчання, не тільки в процесі теоретичного вивчення історії мистецтва, але й у процесі практичного освоєння основ образотворчої грамоти, де у завдання входить і власне розбір твору з точки зору виявлення художніх засобів і опис його теми та сюжету. Необхідно вміти показати взаємозв'язок усіх компонентів твору, виявити комплексну єдність художнього цілого. Вибір шляху аналізу залежить від досліджуваної епохи, від жанрових та технічних особливостей твору, від тієї задачі, яку повинен вирішити студент. При цьому важливо враховувати особистісне сприйняття студента, яке поряд зі своєрідністю даного твору зумовить напрям аналізу, а також сприятиме порівнюванню різних явищ культури та мистецтва, що відображені так чи інакше в художній мові твору, який аналізується.

Студентам можуть бути запропоновані різні підходи до аналізу художніх творів також у процесі самостійної підготовки. Практика показує, що вільного вибору для аналізу творів на етапі навчання допускати небажано. Особливу користь можна отримати в проведенні занять на музейній експозиції, де матеріал постає не в репродукціях, а в оригінальному авторському виконанні. У підготовці до аналізу оригінального твору

необхідно звернути увагу студентів на те, що вони повинні використовувати всі відомі їм методи і не підходити до твору з міркою «сподобалося» / «не сподобалося». У процесі навчання важливо застерігати також від форм вульгарного аналізу і від посилок тільки на Інтернет-ресурси, де студент не в змозі відібрати важливе і не може побачити помилки і неточності. Процес освоєння методів аналізу може відбуватися і в інтерактивних формах навчання, яким сьогодні належить значна роль в освіті. Тут може бути знайдено безліч видів такої діяльності, в якій студенту легше запам'ятати і зрозуміти, як саме може бути інтерпретовано витвір мистецтва (наприклад, у процесі дискусій або ролевих ігор).

З розширенням можливостей поглиблення аналізу мистецького твору перед студентом педагогічно-творчої спеціальності не тільки відкривається багато шляхів для розуміння та інтерпретації творів, але встає також немало проблем. Складним для студента є питання, як не помилитися і застосувати ту чи іншу методику, яка буде працювати в даному конкретному випадку. Для використання різних принципів і підходів, які б помітно доповнили мистецтвознавчу методику, необхідні глибокі знання з інших дисциплін. Однак доводиться стикатися з тим, що ці знання уривчасті, не системні, не відповідають сучасним вимогам до поглиблення знань у гуманітарній сфері. Крім використання прийомів з'єднання з образотворчим мистецтвом поезії, літератури і музики, студент не здатний ні до яких інших аналогій, ні до проведення паралелей, ні до застосування власне філософських або семіотичних методик, про які він найчастіше не обізнаний. Це є однією з найважливіших проблем, яка може вирішуватися в процесі виконання індивідуальних творчих аналітичних робіт типу есе, відзиву на творчість художника, окремих наукових досліджень та дипломних проєктів.

Уміння застосовувати на практиці методологічні підходи різних гуманітарних наук здатне відкрити завісу таємниці не тільки над твором класичного мистецтва. Його тлумачення і художній аналіз не важко відшукати у фундаментальних монографіях з історії мистецтва. Складніша справа з розумінням сучасного мистецтва, яке викликає відторгнення в силу незнання контексту і невміння зіставляти різноспрямовані творчі практики з розвитком гуманітарних сфер знання. У цьому сенсі корисними є відвідування виставок сучасного мистецтва, а також введення в навчальну програму спецкурсів, які спрямовані на поглиблення уявлень про специфіку засобів художнього



вираження в різних видах сучасного мистецтва. Тут взагалі має бути особлива методологія аналізу творів та різноманітних акцій, про які студенти дізнаються іноді з джерел ЗМІ. Саме тут необхідні знання філософії, семіотики, культурології, що синтезуються зі знаннями власне історії мистецтва та мистецтвознавчих методик опису і аналізу творів. У практичному використанні міждисциплінарні підходи мають значення також у вивченні зразків регіональної культури та мистецтва, ці теми включаються до предметів загального гуманітарного й краєзнавчого циклу загальноосвітньої середньої школи. Тому так важливо, щоб майбутні вчителі як фахівці з широким світоглядом могли сформувати в учнів уявлення про культурну спадщину не тільки світу, а й рідного краю. Однак досі немає чітко визначеної методологічної бази, яка б могла стати основою формування аналітичних підходів до явищ мистецтва та художньої культури окремих локальних центрів [8]. Ставлячи перед собою освітню мету, важливо не забувати про збереження естетичного сприйняття мистецтва. Безпосередня, жива реакція властива молодим і її не варто припиняти. Гегель бачив у втраті людиною цієї безпосередності при переживанні художнього твору причини настання кризи в самому мистецтві.

**Висновки.** Підводячи підсумки, слід зазначити, що за ступенем спільності і сфері дії у практичному використанні методи аналізу художніх творів можуть бути класифіковані як філософські, загальнонаукові, локально наукові, дисциплінарні, міждисциплінарні. Вихід на міждисциплінарний підхід розширює саму методологію аналізу. Виокремленні нами методологічні міждисциплінарні підходи мають важливе значення в підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, котрі повинні донести до дитини за допомогою засобів кожного підходу змістове наповнення мистецтва, яке збагачене формальними ознаками. Саме засвоєння принципів творчості та можливостей інтерпретації художніх творів здатне надати дитині поштовх для власного росту і розвитку творчої самобутності. Г.-Г. Гадамер стверджував, що сам по собі об'єкт гуманітарної науки не має чітких меж [3], тому можливість його інтерпретації безмежна. Виявлення різноманітних підходів до різнобічних інтерпретацій творів мистецтва і дозволяє піти від обмежень і вузьких рамок якогось одного методу або принципу аналізу. Ці можливості за допомогою міждисциплінарного підходу здатні розширити світогляд майбутнього вчителя образотворчого мистецтва і показати йому шляхи роботи з

дітьми різних вікових груп, що мають різні здібності і задатки в творчій діяльності.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акопян К. З. Этьен Сурио: философское размышление об искусстве, или эстетическое размышление о философии // Вопросы философии. – 1994. – № 7–8. – С. 100–104.
2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Рудольф Арнхейм. – М. : Архитектура-С, 2007. – 392 с.
3. Гадамер Г.-Г. Истина и метод / Пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова / Ганс-Георг Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
4. Даниэль С. М. Искусство видеть / Сергей Михайлович Даниэль. – Л. : Искусство, 1990. – 223 с.
5. Зацепина Н. М. Анализ произведений изобразительного искусства как метод художественно-эстетического образования будущих учителей начальной школы. Диск. канд. пед. наук / Наталья Михайловна Зацепина. – М., 2000. – 181 с.
6. Золотарева Л. Р. Методы исследования в современном искусствоведении / Л. Р. Золотарева [Электронный ресурс]. – Режим доступа до статті: [http://www.rusnauka.com/14\\_ENXXI\\_2014/Philosophia/1\\_169435.doc.htm](http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2014/Philosophia/1_169435.doc.htm)
7. Ингарден Р. Исследования по эстетике / Роман Витольд Ингарден. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1962. – 572 с.
8. Кириченко О. І. Регіональний компонент в вивченні історії українського мистецтва в вищих навчальних педагогічних закладах / Олена Іванівна Кириченко // Мистецтво в реаліях сучасної освіти: Зб. наук. праць Всеукраїнської науково-практичної конференції 22–23.04.2010, Полтавський нац. пед. університет ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2011. – С. 38–45.
9. Лотман Ю. М. Текст как смыслопорождающее устройство / Юрий Михайлович Лотман // Семіосфера. – СПб. : Искусство – СПб, 2004. – 704 с. – С. 155 – 334
10. Осипова Н. О. Методологические «песа» культурологии: в поисках выхода // Культурологическая парадигма: исследования по теории и истории культурологического знания и образования. Вып. 1. – М. : Согласие, 2011. – С. 225–234.
11. Пантелеева И. А. Методы репрезентации художественных произведений / И. А. Пантелеева, В. И. Жуковский // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 10. – С. 109–110.
12. Эко У. Открытое произведение. Форма и неопределенность в современной поэтике / Умберто Эко. – СПб. : Академический проект, 2004. – 122 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кириченко Олена Іванівна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну, секції образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* методологія освітніх процесів, архітектура, мистецтво і культура XIX – XXI ст., художньо-естетичні особливості образотворчого мистецтва.

УДК 373.016:78:37

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Світлана КИШАКЕВИЧ (Дрогобич)

**Постановка проблеми.** Проблеми соціального і політичного життя країни, стрімкі процеси відродження духовності нації, її культурної та мистецької спадщини зумовлюють пошук оновлених підходів до їх вирішення. Для реалізації поставленої мети значне місце відводиться проблемі музичної освіти школярів, важливість якої актуалізується в сучасних концепціях особистісно орієнтованого навчання і виховання.

Останні дослідження свідчать, що тенденції особистісної зорієнтованості навчального процесу мають реалізовуватися на основі національного виховання учнів. За таких обставин важко переоцінити значення музичного мистецтва у духовному становленні підростаючого покоління, формуванні його національної свідомості. Однак існуюча система музичного навчання на основі переважної репродуктивної діяльності учнів, потребує суттєвої модернізації, розробки та впровадження інноваційних технологій, які забезпечують особистісний розвиток школярів, та враховують кращі здобутки національних народнопедагогічних традицій у навчанні і вихованні підростаючого покоління.

Розробка педагогічних умов музичного навчання учнів початкової школи на основі народнопедагогічних традицій стала важливим завданням нашого дослідження, адже, саме умови забезпечують можливість досягнення результативності педагогічного процесу, активність розвитку особистості, зокрема у процесі музичного навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми музичного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів були і залишаються предметом постійної уваги українських науковців та педагогів-методистів: А. Болгарського, В. Бутенка, С. Горбенка, О. Гумінської, Л. Кондратової, О. Лобової, Л. Масол, Г. Падалки, Л. Паньків, Е. Печерської, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Танько, Т. Турчина, О. Хижної, Л. Хлебнікової та інші. Активізувалися дослідження народнопедагогічних традицій України, можливостей використання музичного фольклору як засобу духовного розвитку особистості (Т. Бодрова, Н. Дем'янка, А. Іваницький, О. Кононко, М. Мартинюк, Ю. Руденко, С. Садовенко, М. Стельмахович, В. Струманський,

Є. Сявакко, С. Стефанюк, Н. Фоломєєва, О. Хоружа та ін.).

Категорія «умова» як обставина, що зумовлює ефективність педагогічного процесу, розглядається у наукових розвідках Ю. Бабанського, В. Бутенко, Ю. Конаржевського, Н. Кузьміної, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, Г. Шевченко, Ю. Шевченко.

Про важливість розробки педагогічних умов наголошується у багатьох наукових працях з проблем музичної педагогіки такими авторами, як-от: О. Горбенко, С. Горбенко, А. Зайцева, А. Ткачук, Н. Ілініцька, С. Ліпська, О. Олексюк, О. Отич, А. Козир, О. Плохотнюк, В. Рагозіна, О. Ролінська, О. Ростовський, В. Салій, Г. Шевченко та ін.

**Мета статті** – розкрити зміст педагогічних умов особистісно орієнтованого музичного навчання учнів молодшої школи на основі народнопедагогічних традицій.

**Виклад основного матеріалу.** Як зазначає Т. Турчин, сучасна модель початкової музичної освіти має бути спрямована на пробудження уяви учня, його фантазії, інтуїції, емоцій. Існуюча система початкової музичної освіти продукує раціонально-логічні способи пізнання, позитивні емоції носять винятковий характер. Але ж нічого не запам'ятовується так, як те, що пов'язане з радістю, задоволенням, тобто позитивними емоціями [7, с. 133]. Отже, перед педагогічною наукою постає завдання в опрацюванні теоретичних і практичних питань в галузі музичної освіти, що зумовлено метою привнесення елементів творчого самовираження у процесі підготовки дітей молодшого шкільного віку на початковому етапі музичної освіти. Одним з ключових завдань, на нашу думку, є створення відповідних педагогічних умов.

У філософській науці «умова» трактується як категорія відношень предмета з навколишнім світом, без якого він не може існувати. Умови впливають на спосіб існування людини як суб'єкта діяльності. Як категорія психології, «умова» розглядається як особлива обставина, що впливає на розвиток особистості. Тим самим визнається залежність розвитку особистості від створених умов, а разом з тим підкреслюється, що людина – не пасивний об'єкт впливу середовища, а активна діяльна істота, тому зовнішні впливи визначають її розвиток не прямо, а переломлюючись через її особистість,

життєвий досвід, індивідуальні психічні особливості, діяльність.

У визначенні педагогічних умов навчання мистецтва Г. Падалка наголошує, що умови – це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності. До першочергових умов педагог відносить: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності [5].

Слід зазначити, що аналіз дисертаційних досліджень останніх років дозволяє констатувати розмаїття наукових підходів до розробки педагогічних умов, що визначається сутнісними характеристиками та особливостями даного феномена.

Так, у дисертаційному дослідженні О. Лавроненко визначено педагогічні умови, що сприяють формуванню гуманістичних цінностей в учнів початкових класів у позаурочній діяльності, а саме: урахування завдань та функцій гуманістичного виховання; дотримання в позаурочній роботі з молодшими школярами принципів гуманістичного виховання; залучення молодших школярів до різних видів діяльності [4].

П. Волошиним обґрунтовано психолого-педагогічні умови, що сприяють підвищенню рівня громадянськості молодших школярів: доповнення змісту предметів гуманітарного циклу громадянським компонентом; цілеспрямоване формування ціннісного ставлення; встановлення тісних взаємозв'язків матеріалу, що вивчається; аналіз конкретних подій і фактів; опора на розвиток критичного громадянського мислення; використання колективних форм роботи та інтерактивних методів; органічна єдність урочної і позакласної діяльності [2].

У дисертації Т. Браніцької виділено такі педагогічні умови: стимулювання емоційно-вольової сфери учнів на основі варіативності організаційних форм і видів музичної діяльності; розширення когнітивних можливостей молодших школярів завдяки використанню творчих завдань; посилення творчої активності молодших школярів внаслідок ускладнення репертуару та залучення до концертної діяльності [1].

Визнаючи важливість створення відповідних педагогічних умов у мистецькому навчанні учнів, а також враховуючи дослідження науковців, вважаємо за необхідне виявити специфіку умов особистісно орієнтованого музичного навчання учнів початкової школи на основі народнопедагогічних традицій.

Оскільки основою музичного навчання молодших школярів ми розглядаємо народнопедагогічні традиції, суть яких полягає у використанні народної творчості як першоджерела формування духовного світу особистості крізь призму елементів духовної культури (музичного фольклору, звичаїв, обрядів), які зберігаються, розвиваються протягом століть і передаються наступним поколінням, інтегруючи естетичні цінності, смаки, ідеали, моральні норми, правила поведінки за законами добра і краси, першочерговою умовою організації музично-навчального процесу в початковій школі виділяємо *залучення учнів до народного музичного середовища*.

Реалізація означеної умови передбачає включення учнів у процес вивчення народнопісенного матеріалу крізь призму життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом багатьох поколінь, усвідомлення школярами своєї причетності до культури свого народу. Залучення учнів до народного музичного середовища передбачає використання особливих форм та методів роботи, спрямованих на формування у школярів національного світосприйняття та світорозуміння, розвиток інтересу до народної творчості (підготовка та проведення народних свят та обрядів, вивчення фольклорних джерел та ін.).

Психологами доведено, що кожна дитина генетично несе у собі початки тієї музичної свідомості, на якій в далекому минулому зросла могутня стихія музичного фольклору. Тож, опора на фольклор сприяє проникненню учнів до глибин народної творчості, наближенню до сформованих упродовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу і гармонію довкілля. Ще Б. Асаф'єв зазначав, що народна музика повинна увійти до загальної музичної свідомості як безпосередньо живе, хвилююче і цілісне явище, а не як романтична спадщина, перед якою усі повинні беззаперечно поклонятися [3].

Духовне виховання на ґрунті національного начала в музиці набуває в наш час надзвичайно важливого значення. На цьому наголошують провідні вчені сьогодення: А. Авдієвський, А. Болгарський, О. Ростовський, Г. Падалка та інші, підкреслюючи широкі можливості пісенного фольклору як засобу особистісного розвитку учнів, формування їх музичних смаків, інтересів, здібностей, моральних принципів та переконань.

Тож, забезпечення педагогічної умови залучення учнів до народного музичного середовища вважаємо першочерговим

завданням музичного навчання молодших школярів на основі народнопедагогічних традицій.

Оскільки музичне навчання учнів початкової школи у нашому дослідженні ми розглядаємо на ґрунті особистісно-орієнтованого підходу, необхідно забезпечити у навчально-виховному процесі особливий характер педагогічної взаємодії вчителя з учнями, за якого встановлюються виключно довірливі відносини, відкритість і безпосередність у висловленні думок, мистецьких вражень, щира зацікавленість у пізнанні мистецтва. Тож, наступною важливою педагогічною умовою музичного навчання учнів молодших класів визначаємо – *встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин учителя та учнів у процесі музичного навчання*. Необхідність обґрунтування цієї умови визначається також і особливостями психічного розвитку учнів молодшого шкільного віку.

Як відомо, суб'єкт-суб'єктні відносини, на відміну від суб'єкт-об'єктних, забезпечують рівноправність та партнерство вчителя та учнів у педагогічному процесі. Тож, саме за такої умови педагог бачить в учневі унікальну особистість, яка спроможна продукувати цінності естетичного порядку, перетворювати їх, а не лише засвоювати.

Однак, як справедливо зазначає Г. Падалка, проблема педагогічного керівництва навіть при паритетному спілкуванні лишається, оскільки художній досвід викладача значно ширший і багатший [5]. Але за умови забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин роль учителя не абсолютизується і не відкидаються власні міркування учнів з приводу мистецьких вражень, естетичного ставлення, емоційного переживання художніх образів.

Народнопедагогічні традиції ушільнюють досвід попередніх поколінь. Потреба передавати досвід одного покоління іншим виникла з появою людства і буде існувати поки будуть люди на Землі. З розвитком соціальних умов змінювалися основні позиції навчально-виховного процесу. Сучасна освіта орієнтує на забезпечення демократичних цінностей, визнання унікальності розвитку кожної особистості. Такі позиції охоплює суб'єкт-суб'єктна парадигма освіти, що є складовою сучасного культурологічного процесу і водночас його критерієм.

Суб'єкт-суб'єктні відносини втілюють стратегію гуманної освіти, демократичних цінностей і визначають головний вектор сучасної особистісно зорієнтованої педагогіки.

Потреба у встановленні відповідних соціальним запитам суспільства

міжособистісних відносин у педагогічному процесі розглядається провідними педагогами і практично всіма дослідниками (І. Бех, В. Бугенко, С. Горбенко, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Пехота, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Шев-ченко, О. Щолокова та інші). Суб'єкт-суб'єктні відносини, що є основою особистісно орієнтованої освіти, забезпечують можливість найкраще задовольнити пізнавальні процеси учнів, вирішити проблему особистісного розвитку і педагогічного впливу. Суб'єкт-суб'єктна освітня парадигма, що ґрунтується на співпраці педагога і учня, глибоко пронизана взаємоповагою, емпатією, рефлексією. Саме завдяки суб'єкт-суб'єктним відносинам педагога і учнів стає можливим інверсія всіх освітніх параметрів: зовнішнє (ціль, зміст навчально-виховного процесу) стає внутрішнім стимулом, результатом згоди і співпраці суб'єктів даного процесу. Це є особливо важливим у вивченні мистецтва, адже його художній зміст розкривається лише тоді, коли не лише знання, а й глибоке особистісно-емоційне переживання його образів забезпечує активність внутрішнього життя учня з позицій формування естетичного відношення та ціннісного ставлення.

Суб'єкт-суб'єктні відносини, за словами О. Рудницької, уможливають результативність педагогічного впливу до виконання потрібних дій на основі не тільки засвоєних правил і норм, а і власних переконань [6]. Суб'єкт-суб'єктні відносини забезпечують перетворення зовнішніх вимог у внутрішню позицію учня, введення нових знань та дій у систему усталених відношень до навколишньої дійсності, а відтак – як досягнення ефекту переходу особистості в якісно інший педагогічно зумовлений стан індивідуального розвитку. Те, що пізнається, наголошує О. Рудницька, має стати засобом орієнтування людини у всіляких життєвих ситуаціях, соціально-психологічною призмою її світобачення, розширення духовно-культурної сфери [6].

Процес музичного навчання учнів початкової школи неодмінно передбачає розвиток творчого потенціалу особистості кожного школяра, здатності до перенесення мистецьких знань у різні види художньо-творчої діяльності, творчого самовияву особистості у власній мистецькій діяльності. Такі позиції зумовлюють необхідність розробки та обґрунтування педагогічної умови *стимулювання розвитку творчого потенціалу учнів у різних видах музичної діяльності*.

Реалізація означеної умови передбачає визначення основних засад розвитку творчого потенціалу особистості та механізмів

організації художньо-творчої діяльності учнів на уроках музики.

На основі вивчення наукової літератури, ми розглядаємо творчий потенціал як внутрішні можливості учня, що забезпечують його здатність до художньо-творчої діяльності.

О. Чаплигін розглядає та аналізує творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії. Автор визначає творчий потенціал як багаторівневе явище, де духовна складова і дієздатність є основними спрямовуючими творчого вияву особистості. На основі аналізу численних наукових концепцій О. Чаплигін обґрунтовує висновок про те, що творчість є універсальною ознакою і сутнісним проявом людської суб'єктивності, формою буття, самоствердження, самореалізації і розвитку людини у природному, соціальному і духовному світі. Творчість, як стверджує автор – це духовно-діяльний феномен, у якому діяльне підпорядковане духовному, а останнє розуміється як якісна характеристика внутрішнього, суб'єктивного світу людини. Багатомірність духовного світу людини визначає багатомірність творчості. Разом з тим, творчість має природну основу, бо джерелом творчої активності людини є інформаційно-енергетичний обмін, що здійснюється за рахунок тілесного, психологічного, інтелектуального, побуджувально-мотиваційного потенціалів людини [8].

Для нашого дослідження важливим є доведення науковцем, що творчість є найвищим ступенем самоактивності людини. Послугуючись такими висновками, вважаємо особливо важливим у процесі музичного навчання учнів стимулювання активності школярів у сприйманні музичних творів, музично-виконавській діяльності.

Наукові дослідження у галузі мистецької педагогіки неодмінно порушують проблеми творчості. Вчені-педагоги, попри різноманітність підходів, сходяться на думці, що творчість є життєвою потребою людини, що спонукає до чогось нового, оригінального. Слово «нове» присутнє або припускається у більшості визначень творчості. Однак, новизна, що характеризує творчість учнів, найчастіше розглядається вченими з позиції суб'єктивності, суб'єктивної цінності, яка має місце, коли продукт є новим лише для людини, котра його створила. У такому розумінні творчість учнів постає як здатність до переживання почуттів натхнення у різних видах художньої діяльності, окрилення, захоплення власними діями, готовністю бачити об'єкт з нового боку, доходити оригінальних висновків, імпровізувати тощо. Цей стан, як зазначає О. Рудницька, далеко не завжди

завершується відповідним результатом у вигляді продукту творчості, але він є необхідним для формування «Я-концепції», фантазії, асоціативного уявлення, самостійних оцінних суджень, що набуває особливої вагомості для досвіду мистецької діяльності: художньої імпровізації, виконавської майстерності, культури сприйняття тощо [6]. Саме такі ознаки творчості вважаємо важливими характеристиками музичного навчання учнів. Так, пошуки засобів художньої виразності у процесі слухання музики, співу, різних видах сценічної діяльності, намагання учнів образно відтворити дійсність спонукають школярів до вияву фантазії, використанню і збагаченню набутих мистецьких знань і знаходять своє відображення не тільки у конкретних результатах, але і розвитку загальної художньо-естетичної свідомості учнів, їх здатності до самовираження та самореалізації у художньо-творчій діяльності. Тож, підтримка та заохочення учнів до вияву власного «Я» у художньо-творчій діяльності на уроках музики, підтримка художньої ініціативи школярів, створення позитивного психологічного настрою на діяльність, забезпечення превалювання художньо-образних задач над механічним відтворенням, підпорядкування художньо-творчої діяльності відтворенню та відчуттям Краси художньої дії – забезпечує реалізацію педагогічної умови стимуляції розвитку творчого потенціалу учнів у різних видах музичної діяльності, що розглядається ключовою на терені вимірів музичного навчання молодших школярів у нашому дослідженні.

**Висновки.** Таким чином, головними педагогічними умовами особистісно орієнтованого музичного навчання учнів початкової школи на основі народно-педагогічних традицій визначаємо такі:

- встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин учителя та учнів у процесі музичного навчання;
- стимулювання розвитку творчого потенціалу учнів у різних видах музичної діяльності.

Означені педагогічні умови визнаємо важливими обставинами музичного навчання учнів молодших класів, що дають змогу ефективно будувати навчально-виховний процес, забезпечують організаційно-педагогічний та психологічний супровід процесу музичного навчання і виховання молодших школярів. На нашу думку, перспективними є дослідження проблеми методичного забезпечення особистісно орієнтованого мистецького навчання учнів середньої та старшої школи.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Браніцька Т. Р. Методичні засади формування інтересу до народно-інструментального виконавства молодших школярів у позаурочний час : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Р. Браніцька; Київ. нац. ун-т культури і мистец. – К., 2005. – 19 с.

2. Волошин П. М. Виховання громадянськості молодших школярів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / П. М. Волошин ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2010. – 21 с.

3. Из истории музыкального воспитания : Хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.

4. Лавроненко О. М. Виховання в учнів початкових класів гуманістичних цінностей у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / О. М. Лавроненко / Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2008. – 20 с.

5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

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

7. Турчин Т. Специфіка підготовки учителів музики до інноваційної педагогічної діяльності в початковій школі / Т. Турчин // Проблеми підготовки сучасного вчителя. Збірник наукових праць. УДПУ ім. П. Тичини. Головний редактор Побірченко Н. С. – Умань : ПП Жовтий О.О. – 2013. – № 7. – С. 131–137.

8. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії: автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / О. К. Чаплигін ; Харк. військ. ун-т. – Х., 2002. – 31 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Кишакевич Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

*Коло наукових інтересів:* методичні проблеми шкільної музичної освіти.

**УДК 373.5:7**

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ,  
МУЗИЧНОГО Й ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

**Сніжана КУРКІНА (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Актуальність теми цієї статті обумовлена стратегією повороту системи освіти України до демократичних й гуманістичних цінностей, коли особистість дитини переходить із площини «засобу» у площину «мети» навчально-виховного процесу, що відбувається у загальноосвітніх навчальних закладах. Одним із найбільш важливих факторів розвитку особистості в системі шкільної освіти виступають уроки музичного, образотворчого мистецтва, художньої культури. Саме в процесі пізнання й спілкування з різними видами мистецтв, які сполучають у собі універсальний й унікальний досвід людства, відбувається формування духовності, моральної, емоційної сфери, художньо-естетичної культури особистості тощо.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вітчизняні та зарубіжні науковці приділяють значну увагу дослідженню тих чи тих процесів у педагогічній освіті. О. П. Щолокова, О. М. Олексюк, Г. М. Падалка, Т. Й. Рейзенкінд теоретично обґрунтували підходи щодо формування художньо-естетичної культури молоді.

**Мета статті** полягає у дослідженні процесу формування художньо-естетичної культури старшокласників на уроках художньої культури, музичного й образотворчого мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Пошуки активізації навчального процесу засобами різних видів мистецтва тривали протягом розвитку усіх періодів вітчизняної педагогіки, оскільки розуміння виховного потенціалу культурологічних, мистецьких дисциплін спонукає до пошуку нових, більш ефективних форм і методик проведення уроків мистецтва й художньої культури, появи інноваційних педагогічних технологій у цій галузі, розробки й уведення в навчальний план нових інтегрованих курсів тощо. Зрештою, підвищення уваги до мистецьких дисциплін сприяє переорієнтуванню всього навчально-виховного процесу центром якого стає творча, мисляча, всебічно розвинена особистість дитини.

Отже, розвиток художньо-естетичної культури школярів, розуміється нами як результат розвитку особистості, її освітньої діяльності, що відбиває духовний потенціал взаємодії з навколишнім світом і мистецтвом.

Окрім цього процес формування художньо-естетичної культури тісно пов'язаний із становленням картини світу, розвитком мислення, емоційної сфери, прагненням удосконалити себе й навколишній світ [4]. При цьому збагнення духовних цінностей, моральних ідеалів, що були вироблені людством протягом тисячоліть, приводить до з'ясування й сприйняття прийнятних у соціумі моделей поведінки, становлення певного способу й стилю життя. Зовнішня культура є однією із форм прояву внутрішньої, духовної культури особистості. Зазвичай її пов'язують із феноменом художньо-естетичної культури, ядром якої є художня культура як діяльність, що породжує й актуалізує художні й естетичні цінності [4].

Розглядаючи можливість художнього й творчого розвитку особистості, видатний теоретик і практик естетичного виховання, психолог і педагог А. В. Бакушинський підкреслював «самодостатню цінність» кожного віку [1, с. 156]. За словами вченого, в період першого дитинства (6–7 років) відбувається первинне формування людини, її якостей, у другому (10–14 років) – розвиток всього спектру психологічних, особистісних характеристик людини, формування здатності свідомо й творчо мислити й діяти. У юнацькому віці (15–19 років) фізичний і психічний розвиток приводять до закінчених форм дорослої людини, і саме в цьому віці можна спостерігати особливе тяжіння до різних форм художньої творчості, що, зрештою, визначає можливість розвитку художньо-естетичної культури особистості у старшому шкільному віці.

Так, філософ і культуролог М. С. Каган стверджує, що в період юності (з 14 до 17 років) на перше місце виходить ціннісно-орієнтаційна діяльність свідомості, пошук сенсу життя, самостійне визначення всіх моральних, політичних естетичних ідеалів [5, с. 156]. Оскільки цей період відповідає старшому підлітковому й юнацькому віку, для нього є характерними часті й різкі зміни смаків, рішучі естетичні переорієнтації, на які впливають старші за віком товариші, однолітки, засоби масової інформації тощо. Але саме цей етап є найбільш важливим в процесі формування естетичної індивідуальності, що здатна у майбутньому виявляти свій неповторний стиль поведінки й діяльності у різних сферах і галузях людського буття й може бути не тільки «споживачем» існуючих художньо-естетичних цінностей, а й їхнім творцем.

Згідно визначенню філософа, педагога й психолога П. П. Блонського, вікові особливості естетичного й художнього розвитку пов'язані

із чутливістю дітей до певних впливів. Послідовність зміни й сприйняття цих впливів від молодшого шкільного віку до старшого, виражаючись через кольори, окремі предмети, тварини, види природи, предмети мистецтва, у старшому віці визначається поняттям «людина». Сприйняття естетичної сторони життя в юнацькому віці є найбільш вибірковою, а загострена потреба в самовираженні й життєвому самовизначенні, приводять до того, що центральне місце в емоційно-почуттєвій сфері старшокласника займає естетика поведінки людини у всіх її проявах [2]. Більшість вітчизняних учених акцентували увагу на тому, що художньо-естетичні смаки й ідеали людини формуються саме у середньому й старшому шкільному віці. Оскільки ми пов'язуємо цей процес із навчальною діяльністю школярів, стає зрозумілим, яку важливу місію відіграють предмети гуманітарного циклу, культурологічної й мистецької спрямованості у справі виховання художньо-естетичної культури, яка є однією з головних характеристик сучасної особистості.

Таким чином, можна сказати, що психічні, фізичні, інтелектуальні здібності старшокласника, починаючи із 15 років є досить сформованими й продовжують удосконалитися, а розумова діяльність стає більш цілеспрямованою й ефективною [2, с. 149]. Згідно досліджень сучасних психологів старшокласник є майже дорослою людиною, його цікавлять філософські питання, проблеми взаємин людини із навколишнім світом, для нього є характерною потреба у самовираженні й самовизначенні, прагненні проявити свою індивідуальність у певних видах творчої діяльності тощо.

Учені у галузі психології, естетики й мистецтвознавства, розглядаючи процеси міжособистісного спілкування людей, формування комунікативної культури постійно проводять певну паралель із процесами сприйняття й освоєння різних видів мистецтва, визначають їхню однотипність і внутрішнє споріднення. Більше того, установлений паралелізм у розвитку здібності сприймати мистецтва й здатності ефективно спілкуватися із оточуючими, із чого можна зробити висновки про взаємозв'язок художньо-естетичної і комунікативної культури.

Вивчаючи специфіку формування художньо-естетичної культури особистості, ми наголошуємо на здатності людини в процесі почуттєвого сприйняття вловлювати діалектичну єдність зовнішнього й внутрішнього, на здібності усвідомлювати й переживати свою єдність із світом, оточуючими людьми, природою, здобутками

культури й мистецтва тощо. У цьому контексті вдосконалення комунікативної культури передбачає наявність такого рівня розвитку міжособистісних відносин, в основі якого лежать моральні вимоги до спілкування, пов'язані з розумінням і визнанням неповторності й цінності кожної особистості. Таким чином процеси міжособистісного спілкування й процес спілкування з мистецтвом є пов'язаними між собою, оскільки здатність сприймати цінності культури й мистецтва, вміння мислити, відчувати й навчатися в процесі спілкування з прекрасним є одним з необхідних компонентів культури взаємин.

Якщо намагатися дослідити специфіку міжособистісних взаємин дітей шкільного віку, можна сказати, що відносини, у які включаються школярі (виключення становить лише молодший шкільний вік) мають спільну основу із спілкуванням дорослих і є побудованими на рівноправності і взаємній повазі. Психологи вважають, що головною особливістю міжособистісного сприйняття людини є характеристика її відносин з іншими людьми. Отже, український педагогічний словник трактує спілкування як «...складну взаємодію людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо. Спілкування є необхідною умовою формування, існування й розвитку особистості [4, с. 317].

Зазвичай, психологи виділяють три сторони процесу спілкування: комунікативну, інтерактивну й перцептивну [10, с. 156]. На думку видатного психолога й філософа С. Л. Рубінштейна, сприйняття є чуттєвим відображенням предмета або явища об'єктивної дійсності, що впливає на наші органи почуттів. Якщо йдеться про спілкування з мистецтвом, можна виділити специфічний аспект, у якому люди сприймають предмети навколишньої дійсності, виділяють у ній одні сторони предметів або явищ перед іншими. Цей процес є обумовлений потребами дії, а розвиток вищих специфічно людських форм сприйняття нерозривно пов'язаний з усім історичним розвитком культури, у тому числі й різних видів мистецтва.

Таким чином, діяльнісний процес є фундаментом сприйняття творів мистецтва. Діяльність сприйняття це процес реконструкції, відтворення художнього образу, що володіє особистісною специфікою. Психолог і філософ, педагог А. М. Леонтьєв,

досліджуючи процеси спілкування в мистецтві, зазначав, що це «значеннєве спілкування з опорою не на суспільні значення, а на особистісні змісти, у яких концентруються емоційні й вольові властивості особистості.

Зауважимо, що споглядаючи один і той самий твір мистецтва, люди сприймають його по-різному. Перший етап сприйняття твору незалежно від виду мистецтва до якого він належить полягає у його ментальній реконструкції. На цьому етапі людина складає собі образ твору в цілому, узагальнено, не вступаючи із ним у взаємодію. Доведено, що саме цей перший дотик, емоція, що виникає в момент першої зустрічі впливає найбільш глибоко, закарбовується у свідомості надовго. Інакше кажучи, те, як людина буде розуміти, відчувати, інтерпретувати мистецький доробок у подальшому, багато в чому залежить від першого етапу взаємодії. На другому етапі відбувається безпосередня взаємодія із твором (діалог або монолог) [8]. Згодом, у свідомості людини виникає узагальнений, глибоко пережитий образ, який є результатом цілісного процесу сприйняття твору мистецтва.

В основі методу, що дозволяє здійснити інтерпретацію художнього твору, знаходяться емпатія, ідентифікація й інтуїція. Процес сприймання й збагнення твору мистецтва має певний алгоритм, який складається з певних компонентів і взаємодіють із роботою психічних пізнавальних процесів. Тобто людина в процесі спілкування із твором мистецтва бачить, чує, відчуває, сприймає усіма органами почуттів тощо. Основними компонентами методу, який здатен розвинути художнє сприйняття, є визначення головного настрою твору, ідентифікація основних художніх засобів, розвиток художнього образу, збагнення ідеї автора, виокремлення його особистих думок і міркувань, трансформація образу досліджуваного твору в інших видах мистецтва тощо.

Більшість психологів й мистецтвознавців вважають, що людина краще сприймає мистецький доробок залишаючись із ним сам на сам, але досвід викладання дисциплін мистецького спрямування в загальноосвітній школі показує, що при наявному зниженні мотивації школярів до збагнення мистецтва, індивідуальне спілкування із твором є малоефективним. Педагоги зауважують, що навіть учні старшого шкільного віку потребують стимулювання емоційно-емпатійних процесів, активізації образного мислення, додаткового супроводу, пояснень з боку викладача. Якщо викладач художньої культури, музичного й образотворчого мистецтва є зацікавленим у здійсненні роботи з



підтримання й розвитку естетичної культури й художнього смаку, допомагає учням у справі формування власного культурного потенціалу, тоді й відбувається справжній культурний розвиток особистості.

Отже, школярам необхідно зрозуміти самих себе через пізнання інших людей, збагнути сутність людських стосунків у всій їхній багатоманітності. Людина є цілісною культурною одиницею, вона має відчуття це й прийти до розуміння власного феномену. На наш погляд, це стає можливим у колективній творчій художній діяльності. На сучасному етапі розвитку наукової галузі навіть винахідники відзначають, що колективно генерувати ідеї набагато ефективніше, ніж робити це індивідуально.

У вітчизняній й зарубіжній педагогіці й психології накопичений великий досвід колективної творчої діяльності. Один з них – метод «мозкового штурму» сутність якого полягає в тому, що при вирішенні творчих завдань педагог повинен створювати комфортну психологічну обстановку на занятті, ніколи не вдаватися до критики, всіяко сприяти виникненню позитивних емоцій тощо. Це дозволяє визволити творчу енергію учасників, яка стримується у звичайних умовах різними бар'єрами.

Поетапне застосування цього методу передбачає формування малих груп, оптимальних за чисельністю й психологічною сумісністю, здійснення аналізу проблемних ситуацій, спонукання до генерування ідей, проведення їхньої систематизації й класифікації. Практика показує, що найбільш ефективні результати досягаються у випадках, коли учасники розподіляються на групи: перша генерує ідеї, друга аналізує проблемні ситуації, третя здійснює оцінку ідей, четверта формулює і пропонує контрідей. Відповідно, на першій стадії відбувається накопичення ідей і ситуацій, на другій – їхній аналіз, на третій – критика і відбір запропонованих ідей, висування нових пропозицій. Використання методу передбачає наявність лінійної послідовності, коли після генерування позитивних ідей у роботу включається група аналізу проблемної ситуації й група висування контрідей. Зауважимо, що процес творчої взаємодії в процесі колективної художньої творчості є надзвичайно багатоманітним і врахувати одразу усі ситуації, котрі можуть складатися в процесі спілкування й пізнання мистецтва дуже важко. Але ми впевнені, що використання цього методу на уроках художньої культури, музичного й образотворчого мистецтва, показує свою ефективність швидко, майже з перших спроб.

Незважаючи на те, що метод, зрівнюючи всіх членів групи, виключає прояви байдужості, стимулює мислення, а доброзичливий психологічний мікроклімат створює умови для розкутості, інерцію мислення не завжди вдається перебороти одразу ж. Повинен пройти певний час, для того щоб створений творчий продукт був яскравим, креативним. Але у будь-якому разі, навіть на початковому етапі сприйняття твору мистецтва в групі потрібно максимально ясно, повно й зрозуміло для кожного учасника створити його художній образ, використовуючи той невеликий проміжок часу, який відведено на урок.

На нашу думку, неоціненну допомогу в цьому робить метод британського психолога, експерта у галузі творчого мислення Едварда де Боно [3], який на основі паралельного мислення дозволяє з'єднувати в одне ціле різні точки зору. На початковому етапі взаємодії групи пошук консенсусу, готовність до прийняття компромісних рішень і взаємних поступок є вкрай необхідним. Це допомагає зняти напругу, яка робить роботу підсвідомості неконструктивною і непродуктивною. Окрім того, одним з головних завдань застосування даного методу є урізноманітнення діяльності, пошук творчих шляхів для вирішення будь-якої проблеми, що в остаточному підсумку сприяє створенню «яскравого» і «об'ємного» колективного творчого продукту.

Таким чином, метод Едварда де Боно [3] на основі латерального (паралельного) мислення, дозволяє з'єднувати в колективному творчому продукті різні точки зору. Завдяки структуруванню роботи, виключенню марних дискусій й направлення зусиль на пошук конструктивних рішень, мислення стає більше сфокусованим, конструктивним і продуктивним. Метод визнає значимість всіх компонентів роботи: емоцій, фактів, критики, нових ідей. Водночас він забезпечує їхнє включення в роботу у потрібний момент, що дозволяє максимально усунути дію деструктивних факторів. Використання в колективної творчої інтерпретації методу паралельного мислення, дозволяє успішно подолати цілий ряд труднощів, які, зазвичай, виникають у колективній груповій роботі. Головною з них буває неспроможність виділити дійсно важливі й другорядні ідеї, думки та емоції, безпорадність у інтерпретації й послідовності трактування образів.

Окрім вищевказаного, колективна творча інтерпретація твору мистецтва повинна здійснюватися за наявності поліхудожнього простору. Спираючись на дані психологічної науки, можна стверджувати, що найбільш

ефективною є робота у групі з шести учасників, якщо:

- перший з них, інтерпретуючи образ, акцентує увагу на інформації, яка може допомогти в його інтерпретації, здатен структурувати інформацію й здійснювати її аналіз;

- другий учасник відзначає почуттєву й емоційну характеристику образу, здійснює інтуїтивні пошуки, висловлює передчуття щодо даного об'єкта або явища культури, не вдаючись до пояснень або аналізу причин;

- третій член групи висловлює обережні й критичні оцінки, підкреслює наявність негативних рис або факторів, можливість певних ризиків;

- четвертий учасник, інтерпретуючи образ, акцентує увагу на позитивних рисах, безперечних достоїнствах і оптимістичних властивостях даного об'єкта або явища;

- п'ятий член групи, працюючи з образом, відзначає його креативність, висловлює неординарні судження й модифікує існуючі, шукає позитивні альтернативи й досліджує можливості даного об'єкта або явища;

- шостий член групи узагальнює роботу, підводить підсумки, узагальнює досягнення групи в процесі створення й інтерпретації «комуніката».

Отже, ми бачимо, як стимуляція логічного мислення й активізація уяви в колективному сприйнятті, інтерпретації, осмисленні й переосмисленні твору мистецтва приводять до створення колективного творчого продукту. Це не проста сума індивідуально створених художніх образів, а свого роду синтез результатів сприйняття й інтелектуальної діяльності кожного з учасників колективної, творчої інтерпретації, що відбуває в поліхудожньому просторі. Все це наповнює спілкування змістом, утворює насичену й відповідно забарвлену атмосферу для міжособистісних контактів, а емоційне тло для сприйняття твору мистецтва більше чітким і ясним. Чітка послідовність в інтерпретації, відчуття єдності в групі гармонізують міжособистісні відносини й ведуть до створення моделі спілкування, коли старшокласник перебуває в гармонії із самим собою, однолітками й наставниками.

**Висновки.** Таким чином, у художньо-творчому спілкуванні особистість знаходить універсальний, вільний, індивідуалізований і в той же час комунікативний досвід. Він сприяє розвитку емоційної чуйності, прагненню

досягати розуміння з людьми, формує вміння, знаходячи загальні точки дотику, приходиться до взаєморозуміння й консенсусу в прийнятті рішень.

**Висновки.** Запропоноване нами дослідження значною мірою доповнює розвідки вітчизняних науковців і уможлиблює висловити власний погляд на проблему формування художньо-естетичної культури молоді.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание / А. В. Бакушинский. – М., 1925. – 240 с.
2. Блонский П. П. Психологические очерки / П. П. Блонский. – М., 1927. – 171 с.
3. Боно Э. Серьёзное творческое мышление / Э. Боно // Пер. с англ. Д. Я. Онацкая. – Мн. : ООО «Попурри», 2005. – 416 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
5. Давыдов В. В. Возрастная и педагогическая психология / В. В. Давыдов. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
6. Каган М. С. Эстетическая культура советского человека / М. С. Каган. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1976. – 167 с.
7. Крутоус В. П. Путь к прекрасному: (Об эстетическом идеале) / В. П. Крутоус. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
8. Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании. Сборник научных трудов и материалов научно-практической конференции. Серия : «Художественная культура и образование». Выпуск II. – М., 2008. – 298 с.
9. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества: Учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. – М. : Академический проспект, Гаудеамус, 2008. – 490 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
11. Українська та зарубіжна культура. Словник культурологічних термінів: Навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 264 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Куркіна Сніжана Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Коло наукових інтересів:** вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі засобами мистецьких дисциплін, історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

УДК 378:78-051

## ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ольга ЛЯШЕНКО, Лариса ЛАБІНЦЕВА (Київ)

**Постановка проблеми.** В умовах модернізації вищої освіти, що зорієнтована на дотримання вимог Болонської декларації, постає гостра проблема в підготовці фахівця високого професійного рівня. Важливого значення ця проблема набуває і в підготовці вчителя музичного мистецтва, який має сформувати за роки навчання у вищому навчальному закладі освіти фахову компетентність.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури засвідчує наявність різних підходів до визначення такого поняття як «компетентність»: як досвід (І. Бех), наявність певних умінь та навичок (О. Биковська), синтез особистісно-психічних якостей (О. Кононко), результативна модель дій (В. Слот), здатність, здібність (Т. Єрмаков).

Розкриваються різні аспекти «професійної компетентності»: від складного багатовимірного феномену (І. Михайліченко, П. Третяков) до визначення ключових компетентностей (І. Зимня, Т. Шамова) та окремих аспектів формування професійних компетентностей майбутніх учителів музики (О. Горбенко, Н. Мурована).

Розглядається реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів (Н. Кузьміна, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.). Звертається увага на фахову компетентність майбутнього вчителя музики, яку характеризують як здатність застосовувати в нових умовах набуті знання, уміння й досвід музично-педагогічної діяльності (Л. Арчажнікова, М. Михаськова, О. Щолокова) та особливості її формування (Г. Падалка, Н. Попович, А. Растрігіна).

Визначаються різні суб'єктивні та об'єктивні чинники, що впливають на формування фахової компетентності. Серед об'єктивних та суб'єктивних чинників, на що вказує Т. Пляченко, є:

- рівень кореляції змісту загальнопрофесійної підготовки студентів із змістом фахової діяльності вчителя музичного мистецтва;
- умови для творчої самореалізації, інтелектуального, естетичного й духовного розвитку студентів у процесі навчальної, наукової та концертно-виконавської діяльності;
- прагнення студента до самовдосконалення;

- професіоналізм та функціональна спроможність викладача (готовність формувати у студента не окремі вузькоспеціальні знання, уміння й навички, а фахові компетентності) [6, с. 54].

Проте не звертається увага на такий суб'єктивний чинник, як здатність до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

З точки зору Г. Падалки, сформована здатність до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору свідчить про вищий ступінь професіоналізму в галузі музичної педагогіки [5], а з нашої – дає можливість успішно розв'язати проблему формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Мета статті:** розкрити сутність художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору; окреслити способи формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Слід сказати, що формування фахової компетентності здійснюється, в першу чергу, на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Тут педагог-інтерпретатор, використовуючи різні вербальні, виконавські та педагогічні прийоми, необхідні форми й методи роботи, навчає студента самостійно розкрити художній образ музичного твору. Реалізація такої мети відбувається при осмисленні та усвідомленні студентами різних типів інтерпретацій, що складають зміст художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

Саме поняття інтерпретації пронизує різні види людської діяльності. Так, наприклад, розрізняють: наукову, історичну, політичну. Сутність наукової інтерпретації полягає в створенні абстраговано-формалізованого змісту конкретно-об'єктивних явищ. Про історичну інтерпретацію говорять, коли хочуть підкреслити характер тлумачення певних суспільних явищ з позиції історичної науки, про політичну – коли мається на увазі політичний підхід в огляді подій тощо.

Взагалі, до проблеми інтерпретації зверталися в різні часи багато науковців і розглядали її в різних аспектах. Найширше вживаним є поняття інтерпретації в мистецтві і стосується воно, насамперед, виконавської інтерпретації, метою якої є трактовка продукту

первинної мистецької творчості. Виконавська інтерпретація (виразне читання, виконання музичного твору) лежить в основі акторського мистецтва і є важливою складовою педагогічної діяльності в галузі музики. Вчитель музики загальноосвітньої школи, педагог музичної школи, викладач музичних дисциплін середніх та вищих закладів освіти постійно вдаються до демонстрації музичного твору чи його фрагментів. Важко уявити собі продуктивну музично-педагогічну діяльність без здатності вчителя до виконавської інтерпретації музики.

Поняття «художня інтерпретація» музичного твору увійшло до наукової термінології в середині XIX ст. і використовувалося поряд із терміном «виконавство», «виконавський стиль», «виконавський процес». Пізніше в художній критиці процес виконання розчленовують на об'єктивний і суб'єктивний «щаблі», причому перший асоціюють із творчістю композитора, другий – із творчістю самого виконавця. І вже творчість виконавця, продукт і процес цієї творчості, тобто художня інтерпретація, стають об'єктом дослідження. Сьогодні, вживаючи слово «художня» інтерпретація, мають на увазі трактовку, тлумачення художнього образу не тільки музичного твору, а й творів інших видів мистецтва. В даному випадку синонімом до слова «художня» може стати «мистецька» інтерпретація.

Для таких «мистецьких» інтерпретацій є, по-перше, характерним взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають на пізнання твору. По-друге, проникнення в задум митця й адекватність його відтворення відбувається на основі декодування об'єктивної суті твору з включенням таких суб'єктивних механізмів особистісно-психологічного плану, як асоціативність сприймання, емоційна й емпатійна реакція тощо.

Поняття «художньої» інтерпретації в контексті педагогічної діяльності включає в себе як виконавський, так і словесний аспекти. Як вказує, В. Москаленко, інтерпретатором музичного твору може бути не лише виконавець; ним можуть бути педагог, музичний лектор, критик, музикознавець та інші особистості, які вербально описують, пояснюють, роблять науковий аналіз музичного твору [4, с. 4].

Словесний аспект «художньої інтерпретації» є важливим інструментом педагогічного впливу на художню свідомість учнів (студентів). Педагог, що не вміє словами передати образний зміст музичного твору, не може досягти успіху в навчально-виховній

роботі так само, як і той, що неспроможний створити виконавську інтерпретацію [5, с. 5].

Виконавський і словесний аспекти інтерпретації музичного твору, мають бути змістовно поєднаними, доповнювати одне одного в розкритті художнього образу. Цей процес ґрунтується на звичайній, творчій та науковій інтерпретації. Так, звичайна інтерпретація широко використовується в пізнавальній діяльності (через художній опис, пояснення, трактування). Завдяки їй інтерпретуються різні предмети і явища навколишньої дійсності.

Зауважимо, що наукового обґрунтування отримала творча інтерпретація, яку дослідники визначають як художнє тлумачення образно-сміслового музичного твору як у процесі його вивчення, так і в процесі його виконання [2, с. 70].

Наукова інтерпретація – це інтерпретація творів мистецтв, або мистецька інтерпретація (музики, літератури та живопису), яка дає змогу скласти художній образ творів мистецтв здебільшого у двох напрямках: першому властива орієнтація на концепційно-смісловий контекст, який втілюється у вербальній формі (при цьому твори мистецтв описуються і пояснюються в усій множинності їхніх внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків); другий пов'язаний із виконавським трактуванням (предметом у цьому разі є продукт творчої діяльності композитора, відтворений і озвучений виконавцем).

Феномен інтерпретації не вичерпується розумінням його як наукового методу пізнання. Це поняття є більш розмаїтим і місткішим. Його розглядають і як результат особливої духовної діяльності свідомості (О. Рудницька), яку визначають як своєрідне переведення не тільки в іншу систему мови (знаково-сміслову), а й в іншу систему мислення [3, с. 62]. Так, виконання є перекладом зі знаково-графічної мови на музичну. Опис музичного твору характеризується перекладом музичних понять і категорій на вербальну мову. В свою чергу, пояснення літературного твору та твору живопису може бути представлено як переклад літературних й образотворчих понять і категорій на вербальний опис. І чим старанніше інтерпретатор намагається розкрити свої і особисті переживання композитора та їхнє осмислення, тим більше він залучає додаткових описово-графічних засобів, таких, як образні й емоційно-психологічні характеристики, літературно-поетичні програми, аналогії з іншими видами мистецтв тощо. Такої думки дотримується й Г. Падалка, яка вважає, що «ознайомлення з висловлюваннями письменників, з поезіями

про музику активізує образність сприймання музичних творів, поетично забарвлює його. А проведення паралелей між музикою і живописом активізує просторові уявлення, дає можливість, наприклад, знайти такий аналог художнього сприймання, як поліфонія в музиці і різні плани зображення в живопису чи скульптурі» [5, с. 9].

Саме тому, художня інтерпретація музичного твору, що опирається на мистецькі аналогії і тим самим змістовно наповнює художній образ музичного твору може бути представлена через педагогічні дії викладача-інтерпретатора в такому виді інтерпретації, як художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору. Тому, вживаючи термін «художньо» в словосполученні «художньо-педагогічна інтерпретація», ми підкреслюємо мистецьку основу, те, на що спрямоване як виконавське, так і словесне тлумачення музичного твору. Слово «педагогічна» в понятті «художньо-педагогічна інтерпретація» також стосується як виконавського, так і словесного аспектів тлумачення музики, спрямовуючи увагу на педагогічний характер інтерпретаційних дій. Функціями художньо-педагогічної інтерпретації музики виступають такі, як: пізнавальна (роз'яснення музичного навчального матеріалу, його доступний виклад); освітня (осмислення мистецького матеріалу і відтворення його в навчальній аудиторії й забезпечення виховного ефекту навчання); розвивальна (розвиток певних якостей студентів (учнів) і т. ін.).

Навчання такому типу інтерпретації студентів є суттєвим і необхідним, бо саме завдяки їй відбувається перетворення мистецтвознавчих знань у педагогічні. У результаті відтворюється нова якість творів, пов'язаних з пізнавальними, освітніми, розвивальними можливостями мистецтва, що дозволяє формувати виконавські та професійні компетенції студентів, бо саме змістовна частина твору є могутнім засобом, за допомогою якого педагог здійснює цей процес.

Структура художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору передбачає різні типи інтерпретацій: музикознавчу, художньо-образну, виконавську, вербально-змістовну, візуально-асоціативну, інтегральну та акторську.

*Музикознавча інтерпретація* музичного твору, це така інтерпретація, під час якої викладач висловлює своє особисте ставлення до музичного твору. З цієї метою він вдається до музично-естетичного аналізу культури конкретної історичної епохи, стилістичних особливостей форми і жанру твору, розкриває життя і творчість композитора. Крім того педагог-інтерпретатор уточнює історію

написання твору, аналізує гру різноманітних виконавців, зіставляє і пояснює особливості відтворення музичного матеріалу представниками різних виконавських шкіл, напрямків, стилів, створює «слухову модель» виконавської інтерпретації.

Допомогти студентові (учню) усвідомити характер музичного твору, думки і почуття композитора, якісний бік виконання, розвинути здатність до естетичного судження й оцінювання художніх творів має *художньо-образна інтерпретація*. Вона вербально розкриває зміст твору, звертає увагу на взаємозалежність композиторських і виконавських (технічних, художніх) виражальних засобів, що сприяють відтворенню художнього змісту твору. У цьому разі інтерпретатор аналізує музику і текст, добирає пояснювальний матеріал, взятий із літературних і наукових джерел, а також створює свою версію вербальної інтерпретації, орієнтовану на конкретного студента (слухачів). Це дає змогу студентам зрозуміти тему й ідею музичного твору.

Так, створюючи художньо-образну інтерпретацію на музичний твір Ф. Ліста «Сонет Петрарки 123» (As-Dur), викладач-інтерпретатор до цієї вербальної інтерпретації може включити додатковий матеріал про епоху Відродження, тобто епоху написання літературного твору, особливості вірша XIV ст., відомості про автора літературного твору: розглянути, що саме надихало композитора на створення музичного твору; використати сам літературний твір Ф. Петрарки.

*Виконавська інтерпретація* узагальнює задум композитора та різні виконавських конкретизацій. Вона передбачає вдосконалення виконавських навичок, добір виконавських прийомів, що розкривають логіку художнього мислення композитора, детальне освоєння технічних і музично-естетичних завдань, при формуванні в свідомості студента цілісного музичного образу та самоаналіз свого виконання.

У процесі створення виконавської інтерпретації, виникають і інші інтерпретації, а саме: вербально-змістовна інтерпретація, коли створюється єдина драматургічна концепція літературного і музичного творів. Вона включає добір літературного твору, який відповідає емоційній характеристиці музичного твору, його понятійній, тематичній або історичній основі; аналіз літературного твору; синтез музичної і поетичної думки. (Приклад. Музичний твір І. Шамо «Літній вечір» із сюїти «Картинки російських живописців» та поезія В.Симоненка «Земле рідна! Мазок мій світліє...», де автор з

любов'ю та ніжністю передає свої почуття до Батьківщини, до тієї землі, яку він обожнює).

Інша, *візуально-асоціативна інтерпретація* передбачає інтерпретацію двох творів різних видів мистецтв: музики і живопису. У процесі її створення добирають мистецтвознавчий матеріал, що відповідає настрою, стилю, жанру музичного твору; аналізують твір живопису і здійснюють його синтез із музичним твором.

*Інтегральний тип інтерпретації* передбачає поєднання творів трьох видів мистецтв – музики, літератури і живопису – на принципах асоціативних зв'язків, історизму, художніх аналогій. Відбувається створення складного типу інтерпретації на основі художнього образу музичного твору. Зв'язок трьох видів мистецтв відбувається при усвідомленні ідейно-художнього, образно-емоційного змісту їх. При цьому такий зв'язок здійснюється як у внутрішньому просторі, так і в загальнокультурному контексті, у сприйнятті єдності змісту з формою, у зіставленні минулого і сьогодення, на основі спільності стилю, жанру образно-змістового характеру творів через визначення таких загальних понять, як «ритм», «тембр», «динаміка», «форма» тощо. (Приклад. Музичний твір Л. Ревуцького «Коліскова», живописний – А. Куїнджі «Українська ніч» та літературний – Т. Шевченко «Сон»).

Останній тип художньо-педагогічної інтерпретації – *акторська інтерпретація*, тобто емоційно-образне оформлення художньо-педагогічної інтерпретації в акті виступу перед аудиторією. Її основа – виконавська майстерність, елементи акторської майстерності, педагогічна техніка і педагогічне спілкування.

Безумовно, всі ці типи інтерпретацій об'єднані в комплекс художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

Вивчення цього типу інтерпретації постійно відбувається на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту. Так, на першому курсі в першому семестрі викладач робить акцент на музикознавчій інтерпретації, у другому семестрі – пояснює художньо-образну інтерпретацію; у третьому семестрі, крім вивчених двох типів художньо-педагогічної інтерпретації, звертається увага на виконавську інтерпретацію, а в четвертому семестрі викладач зі студентом опрацьовує вербально-змістову інтерпретацію. У п'ятому семестрі робиться акцент на вивченні візуально-асоціативної інтерпретації, а в шостому – майбутній вчитель музичного мистецтва опрацьовує разом з викладачем інтегральну інтерпретацію.

Студент четвертого курсу вже вивчає методiku музичного виховання і може осмислити й реалізувати на практиці в сьомому семестрі інший тип інтерпретації – акторську. У восьмому семестрі студент може продемонструвати свої розвинуті виконавські компетенції та фахову компетентність на педагогічній практиці в загальноосвітній школі. Тому звертається увага на інший тип художньо-педагогічної інтерпретації – педагогічну. Тут викладач-методист навчає студента визначати тему, мету, завдання уроку; обґрунтувати вибір музичного твору, що буде вивчатися на уроці, підбирає і аналізує методи і педагогічні прийоми, форми організації творчої діяльності учнів. Використання конкретних методів, прийомів і форм роботи повинно дати змогу майбутньому вчителю краще осягнути зміст музичного твору, а також полегшити керування творчою діяльністю учнів.

Різні типи інтерпретацій студенти можуть реалізовувати на «педагогічному практикумі» зі слухання музики, який бажано проводити на всіх курсах. У контексті такого практикуму, студенти повинні будувати свою діяльність, максимально наближаючи її до діяльності вчителя музичного мистецтва, відтворювати, різні типи художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору. Це надасть можливість студентам створювати «віяло» різних синтезованих утворень із творів мистецтв і сприятиме формуванню у майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

**Висновок.** Таким чином, фахова компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва, як специфічна та інтегральна здатність, формується на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту і включає в себе музичні та педагогічні компоненти, які забезпечують успіх музично-освітньої діяльності. Вагомим суб'єктивним чинником, що забезпечує створення відповідного навчального середовища при формуванні фахової компетентності є художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору – різновид як виконавської, так і педагогічної діяльності. Вона являє собою цілісний акт тлумачення музичних творів засобами різних видів мистецтв (літератури й живопису). Результатом такої інтерпретації є не тільки створення різних типів інтерпретацій, а і сам студент, який у процесі взаємодії з педагогом формує власну фахову компетентність.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации : (философский анализ) / Е. Г. Гуренко – Новосибирск, 1985 – 86 с.

2. Лабінцева Л. П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук за спец. : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Луганськ, 2007. – 264 с.

3. Ляшенко О. Д. Художня інтерпретація творів мистецтв в теорії та практиці наукового аналізу / О. Д. Ляшенко // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : наук.-метод. журнал. – К., 2011. – Вип. 2. – С. 54–64.

4. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа) : исследование / В. Г. Москаленко – К. : – Изд-во Киев. гос. консерватории им. П. Чайковского, 1994. – 111 с.

5. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К., НПУ, 2004 р. – Вип. 5. – С. 3–9.

6. Пляченко Т. М. Індивідуально-диференційований підхід у процесі формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва /

Т. М. Пляченко // Наук. записки. Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград, 2014. – Вип. 133. – С. 50–57.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Ляшенко Ольга Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської майстерності Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Лабінцева Лариса Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської майстерності Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

*Коло наукових інтересів:* виконавська компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК [378:37.011.3-051]:78

### РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Руслана ЛЮБАР (Кривий Ріг)**

**Постановка проблеми.** В наш час зростають вимоги до особистості педагога-музиканта, який повинен володіти розвинутим музичним слухом, мисленням, уявою і волею; розбиратися в багатому розмаїтті жанрів, стилів, форм, виразних засобів музики.

Але сучасна школа потребує не тільки грамотного фахівця, а й гарного організатора, керівника й вихователя виконавського колективу, зокрема хорового. Створити зразковий музичний колектив може, на жаль, не кожен музикант. Головною причиною організаторської неспроможності є відсутність необхідних педагогічних здібностей та особистісних якостей керівника музичного колективу.

Спостерігаються випадки, коли студент вчиться блискуче, а з педагогічною діяльністю справляється погано. Доволі частими є протилежні випадки: студент не особливо успішно навчається, а на практиці швидко опановує педагогічною майстерністю, поповнюючи запас теоретичних знань. Отже, для успішного оволодіння професією викладача необхідні спеціальні педагогічні здібності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Засновником психології здібностей вважають

англійського вченого Френсіса Гальтона, відомого своїми дослідженнями людського інтелекту, автора книги «Дослідження людських здібностей та їх розвиток». Питання вияву та розвитку здібностей вивчалися вченими В. Богословським, Ю. Гіппенрейтер, В. Крутецьким, А. Петровським, К. Платоновим, С. Рубінштейном та ін. Дослідженню педагогічних здібностей присвячені праці Е. Голубевої, Ф. Гоноволіна, І. Зязюна, Є. Ігнатєва, Я. Коломинського, С. Кондратьєвої, М. Левітова, Л. Уманського та ін. Значним відкриттям у вивченні педагогічних здібностей стали дослідження Б. Теплова.

Педагогічні здібності – сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю. Педагогічні здібності насамперед передбачають відповідну спрямованість особи (світоглядну, політичну, моральну); ділові якості (спеціальні педагогічні вміння, навички, досвід); риси характеру (вміння спілкуватися з дітьми, підлітками, емоційна врівноваженість). Важливими складовими педагогічних здібностей є соціальна орієнтація – вміння розібратися у складних міжособистісних стосунках членів навчальної групи, визначити

місце й роль кожного учня (студента) в діловій і соціально-психологічній структурах, особистий приклад педагога; вміння організувати, вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем; педагогічне чуття – здатність знаходити для кожного учня відповідну роль у спільній діяльності, знання індивідуальних якостей тих, хто навчається; психологічна культура – здатність тонко відчувати настрої, переживання окремих учнів тощо [1, с. 253–254]. У психолого-педагогічній літературі найчастіше розрізняють педагогічні здібності: дидактичні, організаторські, комунікативні, перцептивні, сугестивні, науково-пізнавальні. В музично-педагогічній діяльності особливого значення набувають організаторські та комунікативні здібності, адже кожен учитель музичного мистецтва працює з колективом учнів, він постійно повинен проявляти себе як педагог-організатор – керувати дітьми, направляти їх, бути прикладом відповідальності та дисциплінованості.

Організаторські здібності – сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння організаторською діяльністю, її ефективного виконання [1, с. 240]. Вони проявляються, по-перше, у здатності організувати учнів, залучити їх в різні види суспільно корисної діяльності, створити колектив і зробити його інструментом, за допомогою якого формується відповідна структура особистості. По-друге, це здібності, що дозволяють вчителю організувати свою власну діяльність. Точність, акуратність, дисциплінованість, відповідальне ставлення до справи, зібраність – всі ці якості особистості, які є наслідком організаторських здібностей [4, с. 18–19].

Відомий психолог Л. Уманський вивчав проблеми організаторської діяльності та організаторських здібностей. Їм описані психологічні властивості особистості, які виділяють особистість, що успішно оволоділа організаторською діяльністю та здійснює її.

Л. Уманський розділяє організаторські здібності на три групи: організаторські відчуття (психологічна кмітливість, практичний психологічний розум, психологічний такт), уміння робити емоційно-вольову дію (громадська енергійність, вимогливість, критичність) та схильність до організаторської діяльності (здатність самостійно діяти, відповідальність за роботу інших людей).

Комунікативні здібності – сукупність психічних рис особистості, що забезпечують ефективність її спілкування, обміну інформацією в процесі діяльності з іншими особистостями.

Комунікативні здібності дозволяють встановлювати правильні стосунки з учнями, що народжує у останніх довіру і доброзичливість, готовність йти разом з педагогом. Комунікативні здібності взаємодіють з організаторськими і разом забезпечують належний вплив на школярів, управління дитячим колективом, роблячи його ідейно спрямованим, зі здоровою громадською думкою, з правильними міжособистісними відносинами [4, с. 19].

Г. Андреева досліджуючи структуру комунікативних здібностей, довела, що вона включає в себе основні та додаткові компоненти. Основними компонентами є гностичні, експресивні та інтеракційні здібності; додатковими – товарицькість, емпатія, соціально-психологічна адаптація і розвиток мови.

На сучасному етапі найбільш повно концепція педагогічних здібностей розкрита та розвинена Н. Кузьміною. В психолого-педагогічних працях дослідниці зазначено, що комунікативні педагогічні здібності проявляються у специфічній чутливості педагога до способів встановлення з учнями та розвитку педагогічно доцільних взаємин на основі завоювання у них авторитету і довіри. Вони забезпечуються:

а) здатністю до ідентифікації, тобто ототожнення себе з учнями;

б) чутливістю до індивідуальних особливостей учнів (їх інтересам, нахилам, здібностям);

в) гарною інтуїцією, яка є важливою характеристикою творчого мислення, що проявляється в антиципації, тобто в передбаченні педагогічного результату, вже при виборі стратегій впливу;

г) сугестивними властивостями особистості або здатністю до навіювання.

Таким чином, складна педагогічна діяльність, яка полягає у формуванні в людині людського засобами організації спілкування, пізнання і праці самої людини, вимагає складного комплексу специфічної педагогічної чутливості.

Починає вона розвиватися по-різному: в одних раніше, в інших пізніше і з різним ступенем інтенсивності протягом життя. Тому до початку і в процесі самостійної педагогічної діяльності у різних індивідів виявляються різні рівні педагогічних здібностей [3].

**Метою статті** є визначення сутності та особливостей педагогічних організаторських та комунікативних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та розкриття практичних аспектів їх розвитку в позакласній діяльності.



**Виклад основного матеріалу.** Найпоширенішою формою шкільної самодіяльності є вокальні та хорові гуртки. Вокальна робота в дитячому хорі – одна з найскладніших проблем в підготовці вчителя музики. Адже диригування дитячим хоровим колективом – це не тільки художня діяльність, але й постійний і нерозривний процес взаємодії керівника з музичним колективом. Кожна дія диригента спрямована на створення відповідної реакції хору та вирішення завдань взаємодії. Тільки при умові активної допомоги всіх учасників колективу, взаєморозумінні та спілкуванні можливе здійснення творчого процесу.

Керівник хору є організатором і вихователем музичного колективу, тому повинен розуміти його організаційну структуру, внутрішні механізми дій, закономірності їх функціонування. Він повинен також знати і враховувати психологічні особливості, які впливають на формування внутрішнього клімату в хорі.

Як засвідчують історичні факти, спроби авторитарного тиску на колектив рідко призводили до позитивних результатів, частіше – до виникнення конфліктних ситуацій або непередбачуваних наслідків. Творче порозуміння, задоволення від спільної праці вирішують конфліктні ситуації, що виникають серед учасників колективу.

Основою процесу спілкування диригента є встановлення взаємних психічних контактів з виконавцями, обмін інформацією, взаємовплив. Всі ці компоненти пов'язані між собою і не можуть існувати ізольовано.

Психологічні контакти в хорі неоднорідні по своїй структурі, характеру і змісту. Умовно вони можуть бути розділені на зовнішні та внутрішні.

Зовнішні будуються на контролюючій увазі та направлені на рішення організаційних завдань, здійснення контролю і регуляції дій хору. В той же час внутрішні контакти охоплюють більш тонку інтелектуальну сферу, пов'язану з творчим процесом.

Зовнішній прояв невпевненості в поведінці диригента, відсутність необхідної для керівника психологічної переваги неминуче руйнує атмосферу взаємної довіри, без якої неможливі високі творчі досягнення [2, с. 45].

Феномен психологічної переваги диригента виникає на фоні сильної волі, твердого характеру, позитивного професійного досвіду, внутрішньої впевненості в своїй здібності ефективно впливати на колектив, обов'язкової поваги до співаків. Важливо не тільки керувати діями колективу, але й володіти самим собою, своїми діями. Тільки

яскрава, внутрішньо організована творча особистість може успішно керувати колективом [2]. Керівник постійно повинен виховувати хоровий колектив, сприяти організації органічних внутрішніх зв'язків між його учасниками, формувати розуміння спільної діяльності, адже творчий колектив виникає тільки в результаті відпрацювання єдиної системи художньо-ціннісних орієнтацій, прийнятих і здійснюваних всіма його учасниками.

Аналіз соціально-психологічних процесів у хоровому колективі дозволив визначити основні організаторські здібності його керівника, які виявляються у здатності створити творчий колектив, згуртувати його, націлити на вирішення важливих завдань та реалізувати творчі задуми. В роботі керівник проявляє вимогливість і критичність, чуйність й об'єктивність, заряджає співаків особистою позитивною енергетикою, дисциплінованістю.

До організаторських умінь керівника хорового колективу ми відносимо вміння:

- організувати роботу колективу;
- координувати діяльність учасників хору;
- контролювати творчий процес;
- керувати увагою співаків;
- попереджати конфліктні ситуації;
- знаходити способи вирішення складних ситуацій;
- самоорганізовуватися.

До комунікативних здібностей ми можемо віднести: прогнозування процесу спілкування в хоровому колективі, програмування та управління комунікативними процесами в хоровому колективі.

Під комунікативними вміннями керівника хорового колективу ми розуміємо здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з учасниками колективу, як то:

- вміти скеровувати мислення хористів у бажаному напрямку;
- у спілкуванні враховувати проблеми співаків, їх інтереси;
- правильно формулювати свої думки;
- керувати емоціями;
- зацікавлювати співаків;
- прогнозувати та керувати поведінкою учасників колективу;
- своєчасно оцінювати психологічний стан колективу;
- регулювати процес спілкування між співаками;
- підвищувати свій авторитет;
- створювати атмосферу доброзичливості, взаєморозуміння, довіри.

Здібності не тільки виявляються та існують, а й розвиваються, залежать від середовищних чинників. Педагогічні здібності розвиваються в процесі оволодіння знаннями,

вміннями і навичками, необхідними для успішного виконання професійної діяльності.

З метою розвитку організаторських та комунікативних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва нами розроблений спеціальний курс, побудований з урахуванням усієї системи психолого-педагогічної підготовки молодих спеціалістів, методики виховної роботи, загальної та вікової психології. Курс базується на сучасних теоріях виховання особистості, застосовуються тренінги, спеціальні вправи, організаційно-управлінські ігри, індивідуальні завдання.

Наприклад, тренінг розвитку комунікативних здібностей націлений на:

- відпрацювання навички переконання;
- розвиток вміння знаходити підхід до людей;
- усвідомлення важливості інтонацій у процесі комунікації;
- навчання ефективним способам спілкування.

Тренінг розвитку лідерських якостей покликаний:

- сприяти формуванню лідерської Я-концепції;
- розвинути позитивне самосприйняття;
- сприяти формуванню відповідальності;
- сприяти формуванню лідерського світогляду.

В організаційно-управлінських іграх моделюється управлінська ситуація з метою вироблення рішень зі стратегії розвитку колективу. На відміну від інших методів, гра ґрунтується на матеріалі реальних проблем конкретного колективу, які важливо обговорити в певний момент, і дає змогу оцінити мисленнєві й управлінські здібності учасників, а також запропоновані ними конкретні програми дій.

Виконуючи спеціальні вправи, студенти знайомляться з поняттям лідерства, лідерських

якостей, отримують можливість побачити й оцінити роль лідера в колективі.

**Висновки.** Отже, хоровий колектив, його внутрішня структура та механізми взаємодії виникають не спонтанно. Вони визначаються і виховуються керівником, який повинен знати процес напрацювання необхідної системи хорової взаємозалежності, мати орієнтири, здатні стати вирішальними факторами в становленні й самовдосконаленні колективу.

В поданому матеріалі розкриваються деякі аспекти розглянутої проблеми. Подальшого дослідження вимагають проблеми функціонування внутрішніх механізмів музичного колективу, створення системи взаємодії всіх учасників творчого процесу, керування виконавськими діями хору.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Георгий Львович Эржемский. – М. : Музыка, 1988. – 79 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – С. 55–61.
4. Основы педагогического мастерства: учебное пособие / Под ред. И. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1987. – 207 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Любар Руслана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького педагогічного інституту державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

*Коло наукових інтересів:* теорія та методика музичного навчання та виховання в Україні.

УДК 371.134 : 792.8

### ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ

**Олена МАРТИНЕНКО (Бердянськ)**

**Постановка проблеми.** У контексті сучасних цивілізаційних змін проблема фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії нині постає гостро і проявляється різнобічно.

Вивчаючи проблему якості української освіти, В. Кремень відмічає, що «сучасна освіта має забезпечити розвиток особистості

здатної на відповіді адекватно викликам часу» [2, с. 9]. На його думку, якісна освіта має: формувати потребу в постійному розвитку особистості за допомогою формальної, неформальної та інформаційної освіти протягом всього життя; прищеплювати прогресивні та перспективні цінності, життєві пріоритети, що сприятимуть успішній

орієнтації та продуктивній діяльності в знаннєвому суспільстві; формувати професійно компетентного та кваліфікаційно конкурентного спеціаліста; виховувати інноваційну особистість, здатну сприймати і творити зміни, спроможну осягнути проблеми в інноваціях та їх продовжувати; навчати з випередженням, прищеплюючи навички проектування майбутнього; вчити самовдосконалюватись, адекватно цивілізаційним викликам [2]. Це визначає переорієнтацію традиційного навчання системи вищої педагогічної освіти і активний пошук професійно-орієнтованих технологій, які б відповідали вимогам сучасної підготовки висококваліфікованих фахівців.

**Аналіз досліджень та публікацій.**

Останнім часом опубліковано ряд наукових праць, які висвітлюють питання професійної підготовки майбутніх учителів хореографії, керівників хореографічних колективів. Вчені розглядають проблеми формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного колективу (О. Бурля), розвитку індивідуального стилю діяльності вчителя хореографії (Л. Андросук), педагогічні умови формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя хореографії (Т. Сердюк), особливості формування фахових умінь студентів засобами українського народного танцю (С. Забрєдовський, О. Таранцева), шляхи удосконалення процесу формування пластичної культури студентів хореографів (М. Рожко) та інше. Досліджуючи проблеми підготовки фахівців хореографічного напрямку, науковці наголошують на важливості професійно-педагогічної спрямованості освіти, удосконаленні теоретико-методичної, фізичної (виконавської) та психолого-педагогічної основ навчання, розвитку професійно важливих якостей, виробленні індивідуального стилю діяльності, використанні диференційованого підходу, активізації самостійної роботи студентів. У своїх дослідженнях важливе місце вчені відводять розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії, яка передбачає вільне володіння предметом, усвідомлення своєї ролі в навчанні та вихованні учнів, володіння професійно-педагогічними якостями. Проте постійний розвиток сучасної освіти, який вимагає посилення вимог до особистої компетентності та самодостатності учителя хореографії потребує пошуку та апробації ефективних технологій навчання.

**Мета статті** – визначити сучасні навчальні технології професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії та навести

приклади їх практичного застосування в навчальному процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Останнім часом найбільш перспективними і продуктивними є технології, які дозволяють організувати навчальний процес з урахуванням професійної спрямованості навчання, а також орієнтації на особистість студента, його інтереси та здібності. Застосування «професійно-орієнтованих технологій», передбачає перевагу на усіх етапах навчального процесу творчої, пошукової діяльності студентів над виконавською, репродуктивною; відмову від жорсткої уніфікації, одноманітності цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, розвитку і виховання; індивідуалізацію і диференціацію навчально-пізнавальної діяльності. За визначенням П. Образцова та В. Косухіна, професійно-орієнтовані технології навчання – це технології, які забезпечують розвиток у майбутніх спеціалістів вагомих для їх майбутньої діяльності якостей особистості, професійних компетенцій [4].

До сучасних навчальних технологій професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії ми віднесли: тренінги, навчальні ігри, дискусії, розв'язання проблемних методичних задач, відеоспостереження. Розглянемо дані види навчальної діяльності більш детально і наведемо приклади їх застосування в процесі викладання дисциплін хореографічного циклу.

Науковий термін «тренінг» (train) слово англійського походження, що має ряд значень, а саме: тренування, навчання, виховання, підготовка. Навчальний тренінг – це активна навчальна діяльність студентів під час якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи адаптовані до майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів відповідних сучасним вимогам до професійної діяльності [1]. Навчальний тренінг за Г. Ковальчук розуміється як запланований процес модифікації знань, поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, з тим, щоб досягти ефективного виконання в певному виді діяльності [6, с. 11].

Отже, тренінг – це активний метод навчання, який сприяє активізації рефлексування особистісних можливостей студентів, розвитку адекватної самооцінки, комунікативних вмінь, формуванню емоційної гнучкості майбутніх учителів, їх професійної мобільності, тобто підвищенню професійної компетентності в цілому. Наведемо декілька

прикладів тренінгових вправ, які можна застосовувати під час викладання дисципліни «ТМ роботи з дитячим хореографічним колективом». Так, вправа «Моя професійна компетентність» спрямована на виявлення адекватної самооцінки студента та її порівняння з думкою інших. Для цього кожен студент оцінює себе, тобто описує свої достоїнства й недоліки з точки зору професійної компетентності вчителя хореографії. Те ж саме він пише про одного із студентів групи, якого обрав методом жеребкування. При цьому автори робіт не вказуються. Після цього викладач зачитує обидві характеристики, і всі студенти дають оцінку, який з двох описів більш вірний, аргументуючи свою точку зору. В іншій вправі «Мої професійні недоліки», кожен студент описує проблеми, з якими він стикається в процесі навчання (одним не вистачає знань, іншим виконавських або балетмейстерських навичок, деякі не впевнено поведуться перед аудиторією під час виконання педагогічних завдань та інше). Після цього викладач зачитує кожену роботу, не називаючи автора, і вся група обговорює, в чому проблема, яким чином можна допомогти студенту, що він повинен робити, чому приділяти більше уваги. Це дозволяє замислитися кожному студенту над тим, а що саме він робить для формування своєї професійної компетентності, як він працює над собою.

Для набуття студентами досвіду в майбутній професійній діяльності вже в аудиторних умовах можливо створювати ситуації, які вимагають аналізу діяльності вчителя та учня в різних формах організації навчального процесу в танцювальному колективі, імітації реального уроку хореографії або його фрагменту. Все це можливо за умов використання методу ігрового моделювання у вигляді системи професійно спрямованих навчально-рольових ігор, а також ситуацій та епізодів з проблемами реальної дійсності.

Процес навчальної гри передбачає виконання наступних функцій – дидактичної, виховної та розвивальної (А. Вербицький, М. Воронка, Л. Волкова та ін.). Так, дидактична функція проявляється в створенні адекватних умов для комплексного формування у студентів комунікативної компетенції і визначеного програмою навчання об'єму знань, умінь та навичок по конкретних навчальних дисциплінах. Вибір студентом тієї чи іншої ролі обумовлює, з одного боку, засвоєння змісту навчального матеріалу під час організації індивідуальної роботи, а з іншого, кооперацію зі однокурсниками для успішного вирішення навчально-пізнавального завдання і реалізації своєї рольової поведінки, що

додатково стимулює успішне оволодіння знаннями з тієї чи іншої теми, а також розвиває комунікативні та організаторські вміння. Розвивальна функція навчальних ігор сприяє розвитку уваги, пам'яті, творчої уяви, самостійності мислення, здібності до емпатії. Виховна функція розвиває у студентів ініціативність, почуття колективізму і відповідальності за свій конкретний вклад у рішення загальних групових задач [5].

Навчальні ігри можна розділити на соціально-побутові та професійні. Метою використання соціально-побутових ролей в процесі підготовки студентів-хореографів є розвиток комунікативних умінь та навичок, організаторських здібностей, ініціативності та інших якостей особистості, удосконалення культури поведінки в соціально-побутовій сфері життєдіяльності. Тобто, вміння вести діалог, презентувати свої творчі роботи, популяризувати хореографічне мистецтво серед населення тощо.

Професійні навчальні ігри спрямовані на формування навичок і умінь професійної хореографічної та педагогічної діяльності. Наприклад, вміння методично грамотно та доступно пояснити учням виконання того чи іншого руху, своєчасно застосувати той чи інший метод навчання, вирішити конфліктну ситуацію в колективі (між дітьми, батьками, дітьми і батьками), вміння обґрунтовано підійти та пояснити колективу вибір солістів, вміння вести діловий діалог з адміністрацією та батьками вихованців тощо.

Наприклад, під час вивчення теми «Планування навчально-виховного процесу в ДХК» можна використовувати навчальну гру «Методична рада», в якій студенти, які виконують роль керівників дитячих хореографічних колективів презентують свої навчальні авторські програми або плани роботи колективу на рік, а інші студенти – члени методичної ради задають їм проблемні запитання. На практичних заняттях з теми «Методологічні основи організації та управління ДХК» можна розіграти ситуацію прийому дітей у хореографічний колектив і перевірку їх хореографічних даних, по темі «Заняття, як основна форма роботи в ДХК» – запропонувати провести фрагменти різних видів хореографічних занять (тематичні, сюжетні, інтегровані, контрольні та ін.), в яких одні виступають в ролі педагогів-хореографів, а інші – в ролі дітей певної вікової категорії. Крім того, під час добору музичного супроводу до заняття, студенти вчать співпрацювати з акомпаніатором. У темі «Виховна робота в ДХК» можна вчити студентів розбирати конфліктні ситуації, розігрувати фрагменти проведення етичних бесід з дітьми тощо.

Слід зазначити, що проведення навчальних ігор у роботі зі студентами має як позитивні так негативні моменти. Недоліками можна вважати, по-перше, те, що учасники навчальних ігор знаходяться в умовах уявної ситуації, виконують умовні (ігрові) дії, а у такій ситуації їх поведінка ефективна лише у тому випадку, коли вони добре володіють змістом і специфікою реальної діяльності. По-друге, в процесі ігрової діяльності може виникнути конфлікт не лише думок, але й інтересів, а недостатній рівень комунікативної компетентності призвести до виникнення серйозних інцидентів, які переростають у конфліктну ситуацію.

У зв'язку з цим, саме діяльність викладача є важливим структурним компонентом ігрової пізнавальної діяльності. Вона включає уявне проектування (виявлення необхідності використання гри), моделювання (визначення її місця у навчальному процесі) і прогнозування навчально-пізнавальної ролі діяльності студентів; відбір теми для ігрової ситуації, постановку мети і реалізацію завдань; вибір «ігрового поля» (спеціально підготовленого навчального місця, де розвивається навчально-ігрова ситуація професійної спрямованості), а також аналіз результатів гри. Для викладача, який організує навчальну гру важливо вміти стимулювати активність студентів, створювати такі обставини, в яких студенту хотілося б діяти.

Ще одним ефективним методом роботи зі студентами можна вважати розв'язання проблемних методичних задач та педагогічних ситуацій. З цією метою доцільно застосовувати бінарне навчання, суть якого полягає в поєднанні теорії з практикою, під час якого передбачається ефект подвійної дії, коли, навчаючи один одного, майбутні спеціалісти краще розбираються у танцювальному русі чи комбінації, якою потрібно оволодіти. Тобто, одночасно відбувається процес оволодіння методиками навчання рухів і формування танцювальної навички, що є важливою задачею професійної підготовки вчителя хореографії. Наприклад, під час практичних занять з «ТМ класичного (народно-сценічного, бального, історико-побутового та сучасного) танцю» викладачі поряд із засвоєнням навчального танцювального матеріалу (вправи, комбінації, етюди) залучають студентів до пояснення методики виконання або навчання окремих вправ, вчать визначати принципи комбінування рухів, пропонують студентам розв'язувати проблемні ситуації з якими в практичній самостійній діяльності може зустрітися кожен студент («Декілька дітей у групі не чують музики. Під час виконання класичного екзерсису це відволікає інших від

правильного виконання вправ. Що ви зробите для виправлення цієї ситуації?») або «Незнання викладачем методики призвело до неправильної постановки рук у дітей. Як виправити цю ситуацію? Розкрийте і покажіть методику роботи над вивченням позицій та положень рук у класичному танці» тощо).

Під час розв'язання проблемних методичних задач та педагогічних ситуацій доцільно також застосовувати блиц-опитування з надання характеристики певним рухам, з методики виконання або навчання тих чи інших вправ; промовляння назв рухів, які включені в різні танцювальні комбінації; аналіз виконання однокласниками вправ екзерсису та інші. Це буде сприяти поєднанню теоретичних знань студентів із практичними навичками, розвитку їхньої уважності, творчого мислення, вміння аналізувати та виправляти помилки.

Проведення активних форм професійного навчання (тренінги, навчальні ігри, педагогічні, ситуації та методичні задачі) передбачає залучення студентів до дискусій, під час яких майбутні фахівці обговорюють шляхи рішень поставленої проблеми та їх наслідки, вчать робити вибір, висловлювати думку, розвивають вміння слухати, розуміти інших, корегувати прийняті рішення. Наведемо приклади педагогічних ситуацій, які можуть бути запропоновані для дискусії студентам під час вивчення дисципліни «Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом»: 1) За 10 хвилин до початку заняття хореографа було виведено з рівноваги бесідою з батьками одного з учнів. Під час заняття в нього стався зрив: він необгрунтовано кричав на дітей і вигнав декількох з танцювального класу за погане виконання вправи. Коли хореограф заспокоївся, він зрозумів, що був неправий. Як би Ви вчинили на місці вчителя, щоб вийти з цієї доволі складної ситуації? 2) Під час заняття постійно порушував дисципліну емоційний хлопець Аркадій. Хореограф декілька разів робила йому зауваження, але він не реагував: заважав дітям, сміявся, передражнював інших. Як би ви відновили робочу обстановку?» Для організації дискусії можна також застосовувати проблемні питання: Яким чином слід залучати дітей до культури одягу під час хореографічних занять? Вкажіть та обгрунтуйте 2–3 види оцінювання діяльності дітей під час заняття, які, на ваш погляд є найбільш результативними. Визначте засоби підвищення авторитету педагога серед вихованців колективу» тощо.

З метою формування адекватної самооцінки в майбутніх учителів хореографії на практичних заняттях з теорії і методики класичного (народно-сценічного, сучасного,

українського народного) танців можна здійснювати відеоспостереження за виконавською та педагогічною діяльністю студентів (під час розкриття окремих тем). Зображення на відео дозволяє майбутнім фахівцям разом аналізувати педагогічні ситуації, отримувати цінний документальний матеріал для спостереження за процесом свого професійного росту. Завдяки аналізу записаних ситуацій, студенти можуть усвідомлювати те, чого їм не вистачає в плані теоретичних знань, практичних умінь і навичок, професійної мобільності, комунікативності й інших показників професійної компетентності.

Вважаємо, що застосування розглянутих нами професійно-орієнтованих технологій навчання стане підготовчим етапом перед проходженням студентами практики в хореографічних колективах. Це дасть можливість застосовувати на практиці теоретичні знання, використовувати педагогічні технології, проводити самоспостереження та самоаналіз.

**Висновки.** Отже, активне впровадження в навчальний процес підготовки майбутніх учителів хореографії професійно-орієнтованих технологій дозволить розвинути не лише пізнавальні, а й професійні мотиви й інтереси майбутнього фахівця; сприятиме закріпленню, поглибленню, систематизації й узагальненню знань, умінь, навичок стосовно педагогічних, виконавських, балетмейстерських ситуацій майбутньої професійної діяльності; допоможе розвитку діалектичного мислення, активізації творчих здібностей студентів; сприятиме формуванню соціальних умінь та навичок взаємодії й спілкування; активізує мотиваційну сферу майбутнього фахівця; забезпечить підвищення ефективності навчання за рахунок оптимального керівництва навчальними діями студента; дозволить адаптувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців до мінливих умов соціального-економічного

середовища; активізує соціальний і професійний досвід, забезпечить практичну спрямованість навчання.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження ми вбачаємо у визначенні та апробації інших сучасних професійно-орієнтованих технологій навчання майбутніх учителів хореографії.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Бондарева. – К., 2006. – 23 с.
2. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 8–15.
3. Набока О. Г. Теорія і методика застосування професійно-орієнтованих технологій навчання майбутніх економістів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ольга Георгіївна Набока. – Слов'янськ, 2013. – 20 с.
4. Образцов П. И. Дидактика высшей школы: Учебное пособие / П. Образцов, В. Косухин. – Орел : Академия Спецсвязи России, 2004. – 317 с.
5. Організація та проведення ділових педагогічних ігор: Метод. рекомендації / Укл. М. І. Воровка. – Запоріжжя, 2006. – 46 с.
6. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: [навч. посіб.] / Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін. – К.: КНЕУ, 2006. – 320 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мартиненко Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії Бердянського державного педагогічного університету.

*Коло наукових інтересів:* теорія та методика роботи в дитячому хореографічному колективі, фахова підготовка майбутніх вчителів хореографії.

УДК 675. 98:453

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**Марина МИХАСЬКОВА (Хмельницький)**

**Постановка проблеми.** Удосконалення освітньої системи вимагає глибокого осмислення, аналізу та синтезу сучасної педагогічної реальності, критичного переосмислення накопиченого досвіду.

Особливої актуальності на сучасному етапі розвитку освіти набувають проблеми формування професійних якостей вчителів, які виступають як окремі здатності особистості і виражають в собі результати навчання, виховання та розвитку в закладах педагогічної

освіти. Це знання, вміння, досвід, особистісні якості, необхідні для виконання професійної діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями. Рівень їх сформованості характеризує ступінь підготовленості вчителя до освітньої роботи в школі, виступає передумовою ефективності його педагогічної діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженням філософських ідей щодо сутності особистості як творця, суб'єкта культури і культурно-освітньої діяльності, гармонійного розвитку особистості присвятили свої праці І. Зязюн, М. Каган, О. Кудін; роль мистецтва у вихованні особистості, діалектичної взаємодії її потенційних і актуальних можливостей описував в своїх роботах А. Сохор. Науково-теоретичні положення щодо єдності й взаємозумовленості загального та професійного розвитку людини розробляв Б. Анан'єв. Процес професійного становлення особистості майбутнього вчителя, формування його готовності до педагогічної діяльності досліджували Ю. Бабанський, М. Дяченко. ідеї гуманістичної педагогіки та психології щодо сутності й рушійних сил навчання і виховання на засадах загальнолюдських і національних цінностей (Ш. Амонашвілі, Г. Костюк, В. Сухомлинський), мотиваційної та вольової сфери людини; ключові положення та принципи особистісно зорієнтованого навчання, педагогіки співробітництва (І. Бех); об'єктивної (соціальної) та суб'єктивної (особистісної) природи компетентності (Н. Кузьміна); праці, присвячені проблемам теорії і методики музично-педагогічної освіти, вихованню творчої особистості майбутнього вчителя музики (Л. Арчажнікова, Г. Падалка, О. Рудницька, Д. Кабалевський).

**Мета статті** – обґрунтування методологічних засад підготовки вчителя в системі музично-педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування досвіду музично-педагогічної діяльності є предметом вивчення на методологічному, теоретичному й експериментальному рівнях. На методологічному та теоретичному рівнях вона пов'язана із вирішенням проблеми необхідності принципів змін в освіті і початком становлення нового підходу. Професійні характеристики фахівця, стандарти професійної підготовки повинні відповідати тим методологічним нормам і засадам, які закладені в теорію і практику освіти.

За визначенням М.Фіцули методологія науки – це вчення про принципи, форми і методи наукового пізнання. Методологічними

засадами педагогіки може бути наукове підґрунтя пояснення основних педагогічних явищ і розкриття їх закономірностей.

Методологія педагогіки – система знань щодо вихідних положень, основах і структури педагогічної теорії, принципах підходу і засобах отримання знань, які відображають безперервно змінену педагогічну дійсність в умовах суспільства, що розвивається.

Сутність методологічної підготовки полягає в оволодінні системою методологічних знань, до яких відносяться принципи й методи пізнання й перетворення педагогічної дійсності. Вчитель, який озброєний цими знаннями й творчим досвідом їх практичного використання, отримує надійний орієнтир для аналізу й успішного рішення різних професійних питань й проблем, для вироблення індивідуально-творчої позиції при їх обговоренні. Методологічна підготовка дозволяє вчителю глибше пізнати діалектичний характер своєї професійної діяльності, здійснити аргументований вибір методичних засобів, точніше виявити ефективність, життєвість початкових шкільних програм й посібників. У змісті методологічної підготовки передбачається послідовне введення майбутніх учителів до самостійної науково-дослідної роботи, без якої, як відомо, дійсно високий, творчий рівень викладання неможливий.

Методологічна підготовка може бути успішною лише в тому випадку, коли методологічне знання набувають для майбутнього вчителя «особистісний сенс» і стають в його діяльності дієвим «інструментом», який підвищує творчу мобільність й самостійність учителя. Е. Абдулін визначає, що накопичення творчого досвіду у використанні методологічних знань можливе і повинно здійснюватись в процесі визначеної по характеру діяльності.

Методологія музичної освіти, як часткова, є системою знань про основи теорії музичного навчання, виховання і розвитку дітей, закономірності і принципи музично-освітнього процесу, способи дослідження музично-педагогічних явищ.

Загальнонаукову методологію процесу музичної освіти складають знання про мистецтво як форму суспільної свідомості, багатофункціональну природу мистецтва, своєрідність впливу мистецтва на людину, суспільну психологію; сутність творчого процесу створення, виконання і сприймання творів мистецтва; активну природу художнього сприймання як способу реалізації естетичного ставлення особистості до мистецтва;

невичерпність, багатозначність змісту художнього твору, принципову множинність його теоретичних, виконавських і слухацьких інтерпретацій, «самоцінність» спілкування людини з мистецтвом тощо. В теорії та практиці викладання мистецьких дисциплін провідними методологічними засадами виступають:

- гуманістична спрямованість мистецької освіти;
- національна основа мистецької освіти;
- особистісно-орієнтований підхід до мистецького навчання;
- забезпечення системності мистецького навчання.

Методологічною основою модернізації змісту сучасної мистецької освіти, до якої входить загальна музична освіта, стали загальнолюдські й національні цінності, гуманістичне ставлення до надбань світової культури, виховання особистісних якостей, гуманізація змісту навчання, наступність у засвоєнні змісту навчального матеріалу між початковою й основною школою та основною і старшою школою, інтернаціональне виховання на засадах поліхудожнього підходу та фундаменталізації музично-освітньої системи.

Закономірності діалектичного підходу уможливають попарний розгляд проблем, що стосуються методологічного обґрунтування мистецького навчання.

Діалектична концепція дає ключ до «саморуху» всього існуючого, до «стрибків», до перетворення на протилежність, до знищення старого і виникнення нового. На противагу метафізиці вона розглядає процес розвитку дитини не як просте розгортання закладених від природи властивостей, а як їхнє постійне перетворення й ускладнення, що наступають закономірно в результаті накопичення кількісних змін, що приводять до якісних змін.

Розуміння рушійних сил як розв'язання протиріч між протилежностями має педагогічне значення, оскільки дає змогу врахувати різноспрямовані впливи на особистість в процесі її спілкування з музикою. Рушійні сили можна представити у вигляді пар, які здатні системно охопити процес художнього розвитку особистості. Як провідні рушійні сили означеного процесу визначаємо такі: сила детермінованого і випадкового, сила розширення і заглиблення, сила оновлення і повторення, сила свободи і утиску, сила суцільності і вибірковості, сила співпереживання і відстороненості, сила свідомого і підсвідомого, сила реального і

ілюзорного, сила консонансу і дисонансу культури. Стикаючись одне з одним, вступаючи у боротьбу, ці протилежності відкривають дорогу змінам, руху, пошукам нового.

**Висновки.** Дослідження методологічних засад підготовки майбутніх фахівців мистецького спрямування уможливить професійно-педагогічне становлення вчителів музичного мистецтва, сприятиме формуванню їхньої педагогічної та виконавської майстерності в царині теорії і практики музично-педагогічної освіти.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования / Э. Б. Абдуллин. – М. : Прометей МПГУ им. В. И. Ленина, 1990. – 188 с. – С. 9.
2. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: Методология. Теория. Практика / Б. С. Гершунский. – К., 1986. – С. 32.
3. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. – Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей О. В. Михайличенко. – Суми : Вид-во «Наука», 2004. – 210 с. – С. 79.
4. Падалка Г. М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти / Галина Микитівна Падалка // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, доповн. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 21.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с. – С. 43.
6. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-методичний посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с. – С. 529.
7. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с. – С. 30.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Михаськова Марина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.



УДК: 378.091.013: 785.1

## ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Наталія ОВЧАРЕНКО (Кривий Ріг)

**Постановка проблеми.** Характерною рисою і актуальним завданням сучасної мистецької освіти, у зв'язку з процесами глобалізації та інтеграції, є підвищення вимог до професійної підготовки сучасного вчителя. Реалізація такого завдання вимагає вирішення питання підвищення рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності. Професійна педагогічна діяльність педагогів музичного мистецтва спрямована на формування їх музичної культури, розвиток художньо-естетичного світогляду, здатності до сприймання, оцінювання й творчої діяльності у мистецтві. Тому рівень професіоналізму викладача мистецьких дисциплін залежить від специфічних видів діяльності: сприймати, перетворювати, зберігати та використовувати художню інформацію, закарбовану у мистецьких творах, з метою навчання та виховання учнівської молоді [5, с. 43].

До найважливіших видів діяльності, що займає особливе місце у професійній роботі вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої середньої школи, відноситься вокально-педагогічна діяльність. Така діяльність за своєю сутністю є художньо-творчою, спрямованою на донесення до учнів кращих зразків вокального мистецтва та пов'язаною з розвитком «живого» музичного інструменту, яким є дитячий голос. Її роль посилюється специфікою ментальності українського суспільства, з притаманним йому ціннісним відношенням до вокального мистецтва, зокрема, до української народної пісні.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вивченню проблем вокально-педагогічної діяльності як елемента цілісної системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері музичної педагогіки присвячено дослідження науковців Ю. Алієва, О. Апраксіної, Н. Гродзенської, Д. Огороднова. У науково-методичній літературі окремі аспекти вокальної та вокально-педагогічної діяльності детально розглянуто сучасними вченими В. Антонюк, Л. Василенко, Л. Гавриленко, Н. Гребенюк, В. Ємельяновим, О. Маруфенко, А. Менабені, Д. Огородновим, О. Прядко, Г. Стасько, О. Стахевичем, Л. Трутневою, О. Шкулярем, Ю. Юцевичем та іншими. Однак, окресленню структури вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у

наукових дослідженнях увага приділялась недостатньо.

Зважаючи на актуальність та необхідність вирішення досліджуваної проблеми, **метою статті** є: визначення структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання наступних завдань: окреслення функційних обов'язків учителя музичного мистецтва у здійсненні вокально-педагогічної діяльності; виявлення основних компонентів структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

### Виклад основного матеріалу.

Професійна підготовка фахівців до вокально-педагогічної діяльності у нашій країні базується на світовому та національному вокальному досвіді. Так, дослідження В. Антонюк присвячено виявленню етнокультурологічної основи української вокальної школи, яка сформувалась під впливом західно-європейської та української фольклорно-пісенної традиційності. Автор виявляє і систематизує існуючі та впроваджує нові способи етнологізації вокально-педагогічної творчості, що сприяє зміцненню освітньої бази вокального досвіду [1].

Важливими для визначення структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва є напрацювання сучасних вчених, якими глибоко розглянуті різні аспекти такого виду діяльності. У науковій мистецтвознавській думці вокальна діяльність вивчається як окремий вид музичного мистецтва, що є за своєю сутністю художньо-творчою виконавською діяльністю людини. Дослідження вокально-виконавського виду вокальної діяльності фахівця стало предметом вивчення Н. Гребенюк, яка вважає, що формування творчої особистості фахівця проходить шляхом вироблення вокально-технічних та вокально-виконавських навичок. Згідно думки автора, у цій своїй функції вокально-виконавська діяльність (вільна, цілеспрямована, опрідметнена активністю) завжди є вокально-виконавською творчістю, якщо вона виражає сутність співака [3, с. 23]. Такої ж думки дотримується Л. Трутнева, яка доцільно зазначає, що такий вид діяльності передбачає творчість кожного суб'єкта і включає в себе наступні характеристики, як: емоційність, креативність, обдарованість, талановитість, мобільність, спонтанність,

адаптивність, імпровізаційність, артистичність, працелюбність, наполегливість, цілеспрямованість. Вокальна діяльність спрямована на становлення у виконавців емоційно-ціннісного відношення до дійсності, що веде до пошуку смислу своєї діяльності, самореалізації [6, с. 72].

На думку Л. Василенко, вокальна навчальна діяльність надає знання принципово іншого, ніж те, яке зазвичай пропонує наука – позасуб'єктне, експліковане, та логічно дискурсивне. Такі знання є специфічними і спираються на істотно інші пізнавальні механізми і здібності людини, що загалом проявляється у вокально-виконавській діяльності. Саме у досвіді вокально-виконавської діяльності розкриваються такі його різновиди як духовний та естетичний – досвід переживання й творчості, тілесно-орієнтаційний та когнітивно-узагальнюючий [2, с. 186]. Досліджуючи вокально-педагогічну діяльність, В. Смелянов зазначив, що вона є комплексом самонавчання, навчання інших, навчання вчителів та через них – навчання мас. Автор розуміє її як взаємодію двох сторін – вчителя і учня. У вокально-педагогічній взаємодії можуть використовуватися різні засоби: від елементарних операцій з керованими м'язами до складних емоційно-образних «манків», що наближаються до режисерського інструментарію [4, с. 9].

Вокально-педагогічна діяльність вчителя музичного мистецтва як специфічний вид професійної діяльності спрямована на формування в учнів вокальних знань, умінь, навичок, ціннісного відношення до вокально-хорового, вокального мистецтва, здійснюється на основі комунікативних відносин особистості із суб'єктами мистецького процесу та творами вокально-хорового чи вокального мистецтва. Таке спілкування проходить, у першу чергу, в процесі навчання співу, сприймання та виконання вокально-хорової, вокальної музики в урочній і позаурочній (гуртковій) навчально-виховній системі, та участі в колективному (хоровому), груповому (ансамблевому) та індивідуальному (сольному) музикуванні. Ціннісний вплив вокального мистецтва через процес навчання співу та сценічне вокальне виконавство є найбільш дієвим.

Однак, не завжди в умовах загальноосвітньої школи є можливість сформулювати цінності вокального мистецтва у процесі розвитку вокально-виконавських здібностей дитини. Тому, актуальним завданням, яке ставиться перед сучасним учителем, є виховання ціннісного відношення учнів у процесі залучення їх до вокальної діяльності: слухання, аналізу, сприймання

вокальної музики; участі у творчих проектах, фестивалях, лекціях-концертах та інших просвітницьких заходах. Таке завдання передбачає здійснення вчителем різних функцій вокально-педагогічної діяльності. Його виробнича діяльність охоплює широке коло роботи з учнями, батьками, адміністрацією, колективом учителів та ін.

До основних функцій вчителя музичного мистецтва у здійсненні вокально-педагогічної діяльності, які визначені державним галузевим стандартом, віднесено: навчальна, розвивальна, виховна діагностуюча, плануюча, організаційна дослідницька, контролююча, методична. З часу прийняття державного стандарту пройшло більше десяти років, для національної освіти є характерними визначенні зміни у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу (2005 р.): введення кредитно-модульного навчання, реалізація компетентнісного підходу, спрямування на формування світоглядних цінностей та цінностей освіти у процесі професійної підготовки фахівця, здатного конкурувати на світовому ринку праці.

Сучасні освітні умови потребують від вчителя музичного мистецтва опанування більш широким спектром функціональних обов'язків, що уможливорюється на основі реалізації компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, семіотичного та герменевтичного підходів до фахової (зокрема, вокально-педагогічної) діяльності. Так, компетентнісний підхід передбачає формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності не тільки із врахуванням його рівня знань, умінь, навичок, а й особистісних характеристик та психологічної здатності до такої діяльності. Реалізація ціннісного підходу, що відображається у ціннісному відношенні педагога до здобутків вокально-хорового, вокального мистецтва та вокальної педагогіки у навчально-виховному процесі, уможливується із врахуванням досвіду світової та національної культури, тобто, у взаємозв'язку з культурологічним підходом. Впровадження семіотичного та герменевтичного підходів як системного дослідження музичної мови твору та інтерпретації його смислу, є напрямком актуальним і поширеним у професійній підготовці музиканта за кордоном. Така аналітично-комунікативна діяльність посилює перетворювальну функцію вокальної музики і ефективно впливає на формування духовної культури, усвідомлення студентами світоглядних та вокально-педагогічних цінностей, ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва. Однак, у вітчизняній мистецькій освіті вчителя музичного

мистецтва такий досвід є недостатньо вивченим і дослідженим, тому необхідно введення додаткового змістового матеріалу для пояснення його ціннісного значення і популяризації.

Зважаючи на сучасні потреби суспільства, вважаємо доцільним визначити діяльнісні функції вчителя музичного мистецтва які є

компонентами структури функцій його вокально-педагогічної діяльності: мотиваційної; емоційно-процесуальної; аналітично-комунікативної; аксіологічно-культурологічної; творчо-виконавської; навчально-виховної; організаційно-просвітницької; особистісно-розвивальної (рис. 1).



Рис. 1. Структура функцій вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Окреслимо сутність функцій вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва: *мотиваційна функція* вчителя передбачає формування позитивної мотивації (цілей, мотивів, потреб, інтересів) учнів до занять вокальною діяльністю; *емоційно-процесуальна функція* педагога спрямована на досягнення естетично-емоційного відгуку учнів на вокально-хорову, вокальну музику (ансамблю чи сольну) та комунікативні відносини, які виникають у процесі вокальної діяльності; *семіотично-герменевтична функція* фахівця передбачає здійснення системного аналізу музичної мови твору, та реалізацію висновків аналізу у практичній діяльності: створенні виконавської інтерпретації, сприйманні, просвітницькій розповіді та ін.; *аксіологічно-культурологічна функція* вчителя полягає у формуванні вокальної культури, естетичних ідеалів, смаків учнів, їх ціннісного відношення до вокального мистецтва та вокальної педагогіки; *творчо-виконавська функція* педагога спрямована на формування вокально-виконавських знань, умінь, навичок учнів та творчого підходу до такого виду діяльності; *навчально-виховна функція* фахівця передбачає здійснення навчально-виховного процесу на основі програмного матеріалу в урочній системі та додаткового матеріалу, визначеного потребами школи, у позаурочній діяльності, що передбачає застосування педагогічних (діагностування, планування,

оцінювання та ін.) та специфічних вокальних методів (вправ, розпівування, опрацювання вокальних складнощів та ін.); *організаційно-просвітницька функція* вчителя спрямована на організацію урочної вокальної діяльності у процесі навчання співу, прослуховування та аналізу вокально-хорового, ансамблевого чи вокального виконання; роботу над формуванням вокальних навичок, вивченням шкільного пісенного репертуару, просвітницьких проектів та ін.; та позаурочної: організація роботи хорового колективу, вокального ансамблю, вокальної студії солістів, гуртка любителів вокальної музики, відвідування філармонії, театру, кінотеатру, творчі зустрічі та ін.; *особистісно-розвивальна функція* педагога передбачає його діяльність із розвитку особистісних рис та загальних і специфічно вокальних здібностей учнів, а також, професійне зростання і розвиток власної особистості протягом життя.

Визначена структура функцій вокально-педагогічної діяльності майбутнього фахівця дає можливість визначити структуру такої діяльності, тобто, виходячи із функцій, які виконує педагог, формується перелік ситуацій діяльності (структура діяльності), потім – типових завдань, і за цим – відповідних способів розв’язання.

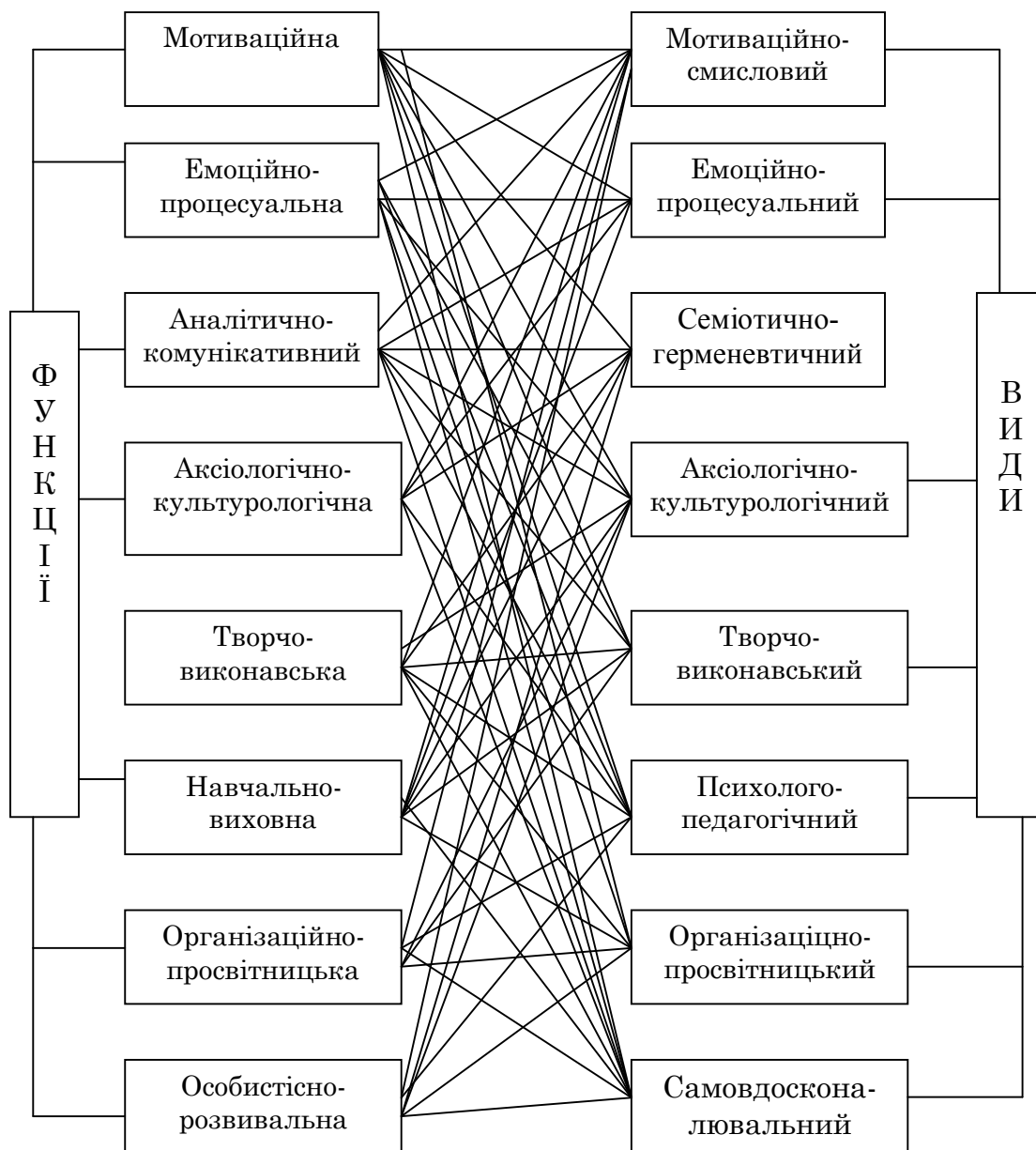


Рис. 2. Взаємозумовленість та взаємозв'язок функцій та видів вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Отже, для визначення структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва необхідно окреслити відповідний перелік ситуацій діяльності у зв'язку із його функціональними діями на основі державного стандарту вищої освіти та сучасних потреб суспільства. Виявлення видів структури вокально-педагогічної діяльності педагога залежить від тих функціональних обов'язків, які він повинен виконувати на виробництві. Тому, зважаючи на взаємозумовленість функцій вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва з видами такої діяльності, можливо визначити компоненти структури вокально-педагогічної діяльності та окреслити взаємозв'язок між ними (рис. 2).

Запропонована структура вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва дає змогу конкретизувати її сутність, що впливає на ефективність такої діяльності у процесі виконання професійних функцій. Отже, до структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва входять наступні компоненти: мотиваційно-смісловий, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, самовдосконалювальний.

**Висновок.** Таким чином, у результаті дослідження визначено, що функціональна структура вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва є

багатоаспектним утворенням, в якому всі компоненти детерміновані та знаходяться у тісному взаємозв'язку. Така структура не є кільцевою й завершеною і може поповнюватися діяльними функціями, відповідно до потреб суспільства та розвитку мистецької науки і освіти. На засадах окреслених діяльних функцій вчителя музичного мистецтва визначено структуру видів його вокально-педагогічної діяльності, яка включає компоненти: мотиваційно-смысловий, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-комунікативний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, самовдосконалювальний.

Виявлені компоненти вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва дають змогу визначити структуру готовності до такого виду діяльності, що є предметом наших подальших наукових розвідок.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнологічний аспект: [монографія] / В. Г. Антонюк. – К.: Українська ідея, 2001. – 144 с.
2. Василенко Л. М. Педагогічні умови гедоністичного спрямування вокальної підготовки /

Л. М. Василенко // Науковий вісник Мелітопольського педагогічного університету, 2012. – № 9. – С. 182–190.

3. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: дис. ... доктора мистецтвознавства: спец. 17.00.03 / Наталія Євгенівна Гребенюк. – К., 2000. – 369 с.

4. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В. В. Емельянов. – 6-е изд. – СПб: Издательство «Лань»; «Издательство ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2010. – 192 с.: ил.

5. Соломаха С. О. Развитие педагогической мастерности преподавателей музыкального искусства та світової художньої культури: [посібник] / С. О. Соломаха. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 158 с.

6. Трутнева Л. В. О проблеме самореализации учителя музыки в вокальной деятельности / Л. В. Трутнева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 73-2. – С. 197–202.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Овчаренко Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

УДК 141.7:[37.011.3-05]:78

## ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Євгенія ПРОВОРОВА (Київ)**

**Постановка проблеми.** Національна освіта України знаходиться у стані переходу до нових державних стандартів, що викликає необхідність визначення нових цілей та стратегій розвитку педагогічної науки та практики. У педагогічних дослідженнях досить часто піднімаються питання вияву якості та ефективності освіти, формування компетентності, майстерності, оцінювання результатів навчально-виховного процесу, адже вони відносяться до ряду найбільш складних та актуальних проблем теорії та практики виховання.

Зміна політичних, економічних, соціокультурних умов системи освіти детермінували необхідність внесення суттєвих коректив до процесу виховання учнівської та студентської молоді. В останні десятиліття ведеться активний пошук нових та модернізація раніше розроблених підходів та засобів виявлення ефективності виховного

процесу у навчальних закладах. В умовах прийняття нового Закону "Про вищу освіту", введення нових освітніх стандартів у професійній підготовці майбутніх учителів музики особливо вагомим є дослідження можливостей оптимізації процесу методичної підготовки на основі організації успішної діяльності у аспекті її продуктивності, раціональності, ефективності. Предметом розгляду теорії та моделей організації такої діяльності виступає інтегративна галузь наукового знання – педагогічна праксеологія.

Зростання вимог до якості освіти зумовлює значне ускладнення педагогічної діяльності та підкреслює важливість методичної складової. Це проявляється у постановці принципово нових соціально-педагогічних задач, збільшенні кількості функцій педагога, розширенні змісту його діяльності. Нові проблеми призводять до збільшення педагогічних функцій, появи нових

спеціалізацій та видів професійної діяльності, що мають інтегративний (комплексний) характер. В той же час, ускладнення педагогічної праці з неминучістю вимагає підвищення ступеню її осмисленості та оволодіння відповідними методиками. Усе частіше у середовищі професіоналів з'являється прагнення до рефлексії з приводу процесу та результатів педагогічної діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.**

Вітчизняна вища школа має значні здобутки у галузі підготовки майбутніх фахівців у сфері музичного мистецтва (А. Болгарський, Н. Гуральник, С. Горбенко, А. Козир, Л. Куненко, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, В. Федоришин, О. Щолокова, Д. Юник та ін.). У науковій літературі проблема методичної підготовки вчителя музики досліджувалась здебільшого у сфері професійної діяльності (А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), розглядалася сутність педагогічної діяльності вчителя музики (Л. Арчажнікова, Л. Баренбойм, В. Орлов, Н. Черноіваненко та ін.), особливості виконавської підготовки (Л. Василенко, Л. Гусейнова, В. Крицький, І. Мостова, Г. Ніколаї, О. Щербініна та ін.).

У зарубіжній історико-філософській науці праксеологія досліджувалася Е. Блохом, М. Вейсбромом, Я. Воленським, Р. Гароді, Дж. Дудек, К. Косіком, Ф. Маре-ком, М. Марковичем, Г. Петровичем, Г. Писареком, А. Семеновським, С. Стояновичем, А. Шательє, Е. Фішером, Я. Хорошим та ін. В радянській та пострадянській філософії концепції підвищення ефективності діяльності також неодноразово ставали предметом змістовних науково-теоретичних і філософсько-історичних досліджень. В цьому контексті найбільш ґрунтовні розробки належать В. Абушенку, А. Авілову, В. Васюкову, Б. Домбровському, І. Нарському, Ю. Шинкарю, А. Шуману та ін. В українській філософії дослідження праксеологічних ідей здійснювали такі вчені як В. Андрущенко, В. Арутюнов, Н. Бібік, І. Бичко, А. Бичко, М. Верніков, О. Веретюк, Л. Губерський, Л. Комаха, А. Конверський, В. ремень, О. Ляшенко, О. Савченко, В. Свінцицький, Є. Слущкий, В. Храмов, В. Ярошовець та ін.

У працях указаних вище науковців досліджуються різноаспектні явища та тенденції професійної освіти. Проте праксеологічні концепти методичної підготовки не знайшли свого належного узгодження в системі освітніх проблем. Аналіз сучасної теорії та практики музично-педагогічної освіти засвідчив, що проблема

методичної підготовки на засадах праксеологічного підходу до підготовки майбутнього вчителя музики ще не була предметом спеціального комплексного психолого-педагогічного дослідження.

**Мети статті** – визначення й обґрунтування методології праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, на основі аналізу наукової літератури пошук праксеологічно орієнтованих форм і засобів оптимізації методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Підвищення якості підготовки педагогічних кадрів потребує перегляду як змісту, так і організації навчання студентів у вищих навчальних закладах. Значною мірою це стосується методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, основними завданнями якої є озброєння їх науковими знаннями закономірностей навчання, розвитку та виховання, а також формування в них умінь і навичок практичної діяльності з викладання музики у школі.

На думку відомих педагогів-дослідників (С. Гончаренка, І. Лернера, В. Краєвського) реальний і конкретний зміст навчального предмета включає основи знань та дій, характерних для даної діяльності, а також допоміжні знання, що вносяться методами і формами навчання та спілкування. Крім того, в навчальному предметі повинен бути закладений спосіб орієнтування в ньому, інструментарій для його засвоєння та розвитку [1; 2]. Адже професійна компетентність – це володіння методами адаптування наукового матеріалу вже як дидактичної одиниці. Саме на цьому практичному аспектові повинні зосередити увагу викладачі, орієнтуючи студентів на оволодіння методикою.

За визначенням С. Гончаренка, методична підготовка є важливою ланкою загальної системи навчально-виховного процесу вищих педагогічних закладів. Виконуючи міжпредметну функцію, вона синтезує основні психолого-педагогічні та спеціальні знання, вміння й навички, що є необхідними для тих видів практичної діяльності, які повинен виконувати вчитель у школі [4]. Саме такий підхід дозволяє оптимізувати цей процес відповідно до сучасних вимог.

Методична підготовка майбутнього вчителя музики є складовою загальної фахової підготовки педагога-музиканта. Аналіз наукових праць О. Апраксиної, Л. Арчажнікової, І. Боднарук, Н. Гажима, А. Козир, Л. Матвеевої, І. Немикіної, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. дає підставу для

визначення основних підходів стосовно дослідження даного процесу.

Головне завдання вузівського курсу методики – закласти теоретичні основи діяльності вчителя-митця, необхідні йому для подальшого самовдосконалення й самоосвіти. Це вимагає викладання методики на тому інтелектуальному й художньо-творчому рівні, який визначається соціальною природою мистецтва, його гуманістичними і перетворюючими функціями в суспільстві. Ступінь засвоєння методичних знань, на думку О. Ростовського [8], визначається, зокрема, педагогічними переконаннями як інтегруючою якістю особистості майбутнього вчителя музики.

За визначенням Л. Школяр, «методика як форма конкретизації методології є творчістю вчителя в організації емоційно-інтелектуальної діяльності учнів з метою засвоєння морально-естетичного змісту музичного мистецтва та розкриття механізму перевтілення явищ та фактів об'єктивного світу в музичні образи у єдності змісту, форм та засобів вираження» [9, с. 71].

Методику музичної освіти Е. Абдуллін визначає як процес та результат інтерпретації основних теоретичних положень до конкретних педагогічних умов. Методика реалізує навчальну, виховну та розвивальну функції музичної освіти та займає проміжне положення між наукою та мистецтвом [1]. Вона знаходить своє вираження у конкретизації цілі, задач, змісту, методів, засобів музичної освіти та втілюється в навчальних програмах, методичних рекомендаціях, наочних зразках живого та творчого процесу взаємодії вчителя, учнів з музичним мистецтвом та музичною культурою в цілому. Основоположне значення для методики викладання музики має теорія музичної освіти. Теоретичні положення є одночасно базою та орієнтиром, на основі яких розробляється конкретна методика музичної освіти.

Методична підготовка розглядається науковцями як основа для налагодження взаємозв'язків між різними навчальними дисциплінами та педагогічною практикою [3] як засіб розвитку окремих складових професійної підготовки студента (професійної активності, професійного мислення, самостійності, творчих якостей тощо) [6].

Загалом методична підготовка повинна включати у себе комплекс психолого-педагогічних, фахових дисциплін, методику музичного виховання та педагогічну практику. Особливості такої підготовки зумовлюються специфікою уроку музики як уроку мистецтва, а також можливістю протягом усіх років

навчання під час індивідуальних музичних занять здійснювати регулярний педагогічний вплив на студентів з метою озброєння їх комплексом знань, умінь і навичок методичного характеру.

Аналіз наукових робіт дає підставу для виокремлення трьох методологічних підходів до визначення сутності методичної діяльності, а звідси і методичної підготовки майбутніх учителів музики. З позиції першого підходу методична діяльність виокремлюється із загальної структури педагогічної діяльності вчителя і розглядається як сума специфічних дій, спрямованих на добір, конструювання і використання методів навчання при організації вчителем навчально-пізнавальної діяльності учнів (В. Безрукова, М. Іванов, В. Краєвський, А. Ліненко, Б. Ліхачов, І. Підласий та ін.).

З позицій другого підходу методичні вміння вчителя трактуються як узагальнений дидактичний проект майбутньої педагогічної діяльності, що первісно існує у свідомості вчителя і реалізується на практиці як сукупність взаємопов'язаних дій і прийомів викладання і учіння (О. Коваленко, І. Лернер та ін.).

З позиції третього підходу методика розглядається як наука, що розв'язує проблеми змісту та визначає комплекс методів і прийомів конкретного навчального предмету, котрі спрямовані не тільки на оволодіння учнями певними знаннями, вміннями і навичками, а й на їх духовний і загальнокультурний розвиток (С. Гончаренко, Л. Кейран, Г. Китайгородська та ін.).

Методична підготовка майбутнього вчителя музики визначається нами як навчально-виховний процес, що забезпечує оволодіння майбутніми вчителями музики методами та прийомами музично-виховної роботи з учнями. Дана підготовка передбачає наявність методичних знань, розвиток методичних умінь і навичок, сформованість професійно-значущих якостей особистості. Зазначимо, що саме в системі методичної підготовки найефективніше реалізуються основні напрямки педагогічної діяльності вчителя музики: конструктивний, виконавський, комунікативний, творчий, організаційний та дослідницький.

Методична підготовка включає в себе комплекс психолого-педагогічних, фахових дисциплін, методику музичного виховання та педагогічну практику. Особливості такої підготовки зумовлюються специфікою уроку музики як уроку мистецтва, а також можливістю протягом усіх років навчання під час індивідуальних музичних занять (з вокалу та музичного інструменту) здійснювати регулярний педагогічний вплив на студентів з

метою озброєння їх комплексом знань, умінь і навичок методичного характеру.

Аналіз змісту категорій «методична підготовка», «праксеологічний підхід» з позицій системного підходу дозволяє найбільш фундаментально обґрунтувати сутність цих феноменів. Так, методична підготовка є системою, що має певну структуру та складається з елементів.

Процес методичної підготовки майбутнього вчителя музики у нашому дослідженні виступає як глобальна система – модус вищої освіти. Однак всередині цієї системи можна виокремити підсистеми, пов'язані зі психолого-педагогічною підготовкою, інструментально-виконавською, вокально-хоровою та ін. Основним відношенням у процесі підготовки виступає діалектичний процес взаємозв'язку педагога та студента, що розкривається у поясненні, розумінні та засвоєнні певних знань. У якості концепту тут виступає необхідність пізнання студентами основних законів та закономірностей педагогічної праксеології та на основі цих знань використовувати їх у особистій музично-педагогічній діяльності.

У процесі методичної підготовки перед майбутнім учителем музики виникає праксеологічна задача зведення різноманітних типів та форм музично-педагогічної діяльності до теоретичного конструкту, який би відображав загальні закономірності, що притаманні будь-якому його виду. У даному випадку мова йде про ознаки музично-педагогічної діяльності, її цінностях та смислах, компонентах та функціях, специфіці результату та критеріях його оцінки. Отже, виникає необхідність розробки та обґрунтування праксеологічного підходу, який має стати методологічною основою удосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики в педагогічних університетах. В науковій літературі на сьогоднішній день немає сталого визначення праксеологічного підходу, що сформувався у другій половині ХХ століття та пов'язаний з розвитком праксеології. Основою праксеологічного підходу є такі праксеологічні категорії, як цінності та смисли, якість, норма, цілі, дії та процедури, результати та продукти, помилки, корекція діяльності [9].

Представники загальної та педагогічної праксеології (Н. Авалуєва, І. Колеснікова, Т. Котарбинський, О. Любогор, Є. Тітова та ін.) переконливо довели, що отримані результати (ефекти) в педагогічних процесах, в тому числі і виховному, обумовлені правильною їх організацією.

Праксеологічний підхід – це сукупність положень, практичне втілення яких спрямовує

процес підготовки на удосконалення практичної діяльності з орієнтацією на максимальну доцільність. Даний підхід дозволяє не тільки визначити норми вчинення діяльності, але і запропонувати рекомендації щодо оптимізації дій, виявлення доцільності, раціональності педагогічних дій та операцій з метою оптимізації методичної діяльності майбутнього вчителя музики. Він характеризується єдністю співвідношення знань та практики [7].

Праксеологічний підхід передбачає ретельну підготовку діяльності та планування майбутніх дій, з ознаками реальності, конкретності, точності та відсутності протиріч вибраних орієнтирів та цілей.

Основними ознаками праксеологічного підходу виступають ефективність, як досягнення високого результату мінімальними ресурсами, результативність, як співвідношення поставленої мети та досягнутого результату, та оцінка, що характеризує те чи інше явище з точки зору ефективності та результативності [7].

Праксеологічний підхід в процесі методичної підготовки майбутніх учителів музики об'єднує комплекс наступних ідей:

- формування ідеального образу методичної діяльності, що слугує орієнтиром наступного практичного втілення (якість, успішність, продуктивність, результативність та ефективність музично-педагогічної діяльності);

- оволодіння оцінкою та самооцінкою методичної діяльності (педагогічна рефлексія, педагогічний аналіз);

- оволодіння правильною організацією методичної діяльності (доцільність, цілеспрямованість, проєктивність, конструктивність, нормованість, технологічність, методичність, практичність, осмисленість);

- оволодіння організаційно-процесуальною основою методичної діяльності (стратегія музично-педагогічної діяльності, логіка музично-педагогічної діяльності, музично-педагогічна тактика, методика, педагогічна технологія, педагогічна техніка).

Розроблений нами комплекс педагогічних умов на засадах праксеологічного підходу дозволяє оптимізувати методичну підготовку майбутніх учителів музики: забезпечення методичної спрямованості викладання фахових дисциплін; формування у студентів позитивної мотивації до здійснення методико-практичної діяльності; актуалізацію в процесі педагогічної практики теоретичних знань студентів щодо методики музичного виховання; формування у студентів адекватної самооцінки рівня своєї методичної підготовки; активізацію самостійності та творчості студентів у період



педагогічної практики; використання різноманітних форм і методів роботи керівників практики на основі індивідуального, диференційованого, системного та праксеологічного підходу до студентів.

Одним із шляхів змін у методичній підготовці майбутнього вчителя музики є трансформація традиційного навчального процесу в праксеологічно орієнтований, що зводиться до переосмислення цілей методичної підготовки майбутнього вчителя музики (з механістичного отримання знань, вмінь і навичок до осмисленого оволодіння праксеологічними основами методичної діяльності з орієнтацією на її якість, ефективність, результативність). Визначення ролі та місця праксеологічного підходу в процесі методичної підготовки майбутнього вчителя музики передбачає, що оволодіння музично-педагогічними дисциплінами перестане бути центральним завданням, оскільки предмет викладання стає інструментом реалізації цілей, пов'язаних із забезпеченням розвитку дитини. Також суттєвим положенням сучасної методичної підготовки на засадах праксеологічного підходу є пошук праксеологічно спрямованих технологій, методів, прийомів, форм і засобів підготовки вчителів музики.

**Висновки.** Окреслені аспекти методичної підготовки вчителів музики характеризують її актуальність у вітчизняних соціокультурних та педагогічних реаліях і виявляються у суперечностях між: актуальними запитами освіти щодо досліджень в галузі педагогічних наук, що мають забезпечити комплексне вивчення процесів виховання і розвитку людини в усій різноманітності її навчальної й професійної діяльності та обмеженою концептуально-теоретичною обґрунтованістю наукових засад щодо праксеологічної педагогічної ідеології; соціальним замовленням суспільства у висококваліфікованих фахівцях у сфері музично-естетичного виховання та слабкою орієнтацією навчального процесу на вироблення у студентів стійких інтересів, бажань та цілей щодо активізації пізнавальної та творчої активності заради успішної та ефективної методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Можливості праксеологічного підходу максимально дозволяють не тільки визначити норми методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, але і запропонувати рекомендації по її оптимізації.

Отже, праксеологічний підхід до методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва означає осмислення її функціональності, результативності, визначення доцільності дій викладача, вияв тих

прийомів, методів та операцій, що не задовольняють, з'ясування причин неефективності, вивчення можливостей, потенціалу та невикористаних резервів, вироблення пропозицій задля підвищення ефективності методичної підготовки.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого розгляду вимагають також питання вивчення залежності впливу сформованості професійних якостей майбутніх учителів музики на підвищення рівня їх методичної підготовки, забезпечення оптимальної, результативної у ефективній методичній підготовці студентів у процесі опанування ними різних фахових дисциплін згідно навчального плану.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э. Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Э. Б. Абдуллин. – 3-е изд. – М.: Издательство «Гном», 2010. – 416 с.
2. Авалуева Н.Б. Практикологический подход к пониманию результативности и эффективности воспитательной деятельности / Н. Б. Авалуева // Воспитание. Научные дискуссии и исследования: Сб. науч. тр. / Под ред. Е. В. Титовой. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 121–127.
3. Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в школе / О. А. Апраксина. – М., 1985. – 206 с.
4. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький: ХГПК, 2000. – 30 с.
5. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму: навчальний посібник / Н. В. Гузій; М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2004. – 156 с.
6. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А. В. Козир; М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2008. – 380 с.
7. Колесникова И. А. Педагогическая психология / И. А. Колесникова, Е. В. Титова // Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
8. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
9. Школяр Л. В. Теорія і методика музичного формування дітей / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова. – М., 1999. – 284 с.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Пророва Євгенія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова, докторант.

*Коло наукових інтересів:* теорія та методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики, музично-педагогічна праксеологія.

УДК 378.637.016:72.03(476)

## РОЗВИТОК СТУДЕНТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КЛАСУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Наталя СВЕЩИНСЬКА (Кіровоград)

**Постановка проблеми.** Навчаючись у вищому навчальному закладі, готуючись до своєї педагогічної діяльності випускник отримує знання з загальної педагогіки, вивчає музично-теоретичні дисципліни, вивчає історію та теорію музичного мистецтва, методику навчання гри на інструменті, набуває навичок роботи з учнями. На основі отриманих знань та власного досвіду він планує свою подальшу практичну діяльність та самовдосконалюється в процесі подальшої самостійної роботи. У кожного молодого фахівця виникають питання, пов'язані безпосередньо із практичним застосуванням набутих під час навчання у вищому навчальному закладі знань, вмінь та навичок. Для того, щоб організувати учбовий процес та успішно керувати ним, кожен викладач, наставник своїх учнів повинен спиратися в роботі на конкретні знання, що стосуються безпосередньо його діяльності.

**Аналіз публікацій.** Ґрунтове з'ясування проблеми виконавської майстерності містять дослідження у галузі теорії та історії музичного виконавства (В. Белікова, Ф. Бузоні, Г. Коган, О. Гольденвейзер, А. Корто, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та ін.) і музикознавства (Б. Асафев, Ю. Кремльов, І. Ляшенко та ін.). Психологічне підґрунтя творчої індивідуальності інструменталіста як показника його виконавської майстерності розглянуто Л. Бочкарьовим, О. Вінцинським, Г. Тарасовим, В. Ражнікова, Ю.Цагареллі та ін.

**Мета** даної статті полягає у спробі прослідкувати втілення загальних завдань музичної педагогіки на заняттях в інструментальному класі.

**Виклад основного матеріалу.** Завдання педагога-інструменталіста досить складні, іноді стосуються відносно часткових питань, а в інших випадках проходять через весь процес занять. Завдання музичної педагогіки беруть витoki з тих проблем, які виникають під час занять в інструментальному класі: це – виховання учнів, розвиток їх музичних здібностей та всебічність музично-інструментальної підготовки.

Як і в будь-якій педагогічній діяльності, при навчанні в інструментальному класі в якості організуючого і керівного початку виступають основні положення загальної педагогіки. Крім того, в роботі педагога-музиканта завжди втілюються вимоги високої

художньої змістовності виконання у поєднанні з професійною майстерністю.

Питання виховання учнів послідовно розглядаються в курсі загальної педагогіки, де метою є вивчення різних проблем виховання, розвитку та формування особистості учня. В процесі навчання в інструментальному класі учні отримують знання, що мають велике виховне значення та формує систему їх цінностей. Крім того, розвиваються здібності учнів, їх мислення. В свою чергу, методи педагогічного впливу з виховною метою завжди пов'язані з передачею учням конкретних знань.

Навчання не може бути відокремленим від виховання – ця закономірність лежить в основі педагогічної діяльності. В роботі педагога-інструменталіста виховання учня тісно пов'язане безпосередньо з професійною стороною занять. Незалежно від рівня підготовки учня педагог навчає його музиці. Але виховання в музиці не може відбуватися без розвитку моральних якостей особистості, загально-естетичного виховання учнів, що при навчанні в інструментальному класі є основною органічною частиною самого предмета навчання. Все це вимагає від викладача різноманітних та всебічних знань, професійної майстерності, визначених особистих якостей та відданості мистецтву, своїй професії, глибокого інтересу до кожного окремого учня і його розвитку.

Музична педагогіка розглядає питання виховання та навчання виконавців на музичному інструменті і є багатоплановою дисципліною. Виховання учнів, розвиток їх музичних здібностей, всебічність музично-інструментальної підготовки – завдання викладача-інструменталіста, що вирішуються ним на кожному уроці.

Основні принципи сучасної дидактики на основі врахування базових наукових дисциплін мистецької освіти дозволяють визначити провідні напрямки методичного забезпечення відносно викладання музичного інструмента, таких як: гуманізм і демократизм, єдність національного і загальнонародського, природовідповідність і культуровідповідність, безперервність і наступність, єдність навчання і виховання, спрямованість на вирішення завдань освіти, розвитку, виховання, зв'язку теорії з практикою, свідомість і активність, доступність і наочність, систематичність і послідовність, творче спрямування навчання.

Інтенсивний і всебічний розвиток здібностей учня в ході гри на інструменті – у цьому специфіка викладання музично-виконавських дисциплін у педагогічних учбових закладах. Засоби й методи навчання у системі музичного виховання та навчання насамперед повинні бути універсальними за характером та синтетичними за структурою. З одного боку, ці методи й засоби повинні бути безпосередньо пов'язані з виконавським оволодінням творів учнем. З іншого боку, необхідно, щоб ці методи й засоби навчальної діяльності максимально сприяли загальному музичному розвитку учнів. Увага до завдання формування й розвитку всього комплексу здібностей учнів – головна вимога розвиваючого навчання в класі музичного інструмента.

Гармонійний розвиток учня у процесі музично-виконавської підготовки є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки сьогодення, оскільки сучасна освіта орієнтується на гуманізацію, на відродження національно-історичних традицій, на формування людини з високим рівнем духовності, здатної зберігати й приумножувати культурні надбання нації. Вирішення цієї проблеми пов'язане із залученням кожного учня до реальної співтворчості та до інтелектуального діалогу у процесі засвоєння мистецьких цінностей, що відбувається головним чином під час опанування музичного інструмента, творчо-пошукового процесу пізнання й інтерпретації музичних творів.

Слід зазначити, що багатоскладова комплексна природа виконавського мистецтва, його традиції та особливості функціонування в сучасному музичному житті суспільства зумовлюють змінність поглядів педагогів-музикантів різних поколінь на виконавську діяльність та наповнюють новим змістом процес виконавської підготовки. Загальним завданням сучасної музично-виконавської підготовки є розвиток любові до музичного мистецтва, осмисленості сприйняття та здібності до емоційного відгуку на нього, забезпечення всебічного оволодіння музично-виконавськими навичками й уміннями, які дозволяють учням виконувати музичні твори різних стилів і жанрів, розкривати їх художньо-образний зміст, висловлюючи при цьому своє ставлення та проявляючи власне розуміння. Нині існує ґрунтовна методична система навчання гри на музичному інструменті, розвитку слухо-творчої сфери та музичного мислення, оволодіння інструментально-технічними навичками. Ці питання висвітлені в працях відомих вітчизняних та зарубіжних педагогів-музикантів (О. Алексєєв, Л. Баренбойм,

Т. Беркман, Т. Воробкевич, О. Гольденвейзер, Й. Гофман, Б. Землянський, Г. Коган, Н. Любомудрова, В. Макаров, К. Мартінсон, Б. Міліч, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз та ін.).

У сучасних науково-педагогічних працях, присвячених питанням змісту, форми та методів музичної освіти й виховання (А. Король, Т. Кротова, Л. Кузьминська, В. Рагозіна, В. Холоденко та ін.) проблема розвитку учнів посідає одне з чільних місць. По-різному визначаючи структуру творчого процесу та характеризуючи прояви творчості в їх різновидах, дослідники встановлюють тісний зв'язок між розвитком інтелектуально-пізнавальної сфери, загальної культури особистості та її творчим потенціалом, підкреслюючи важливість не лише результатів творчості, а насамперед тих змін, котрих зазнає суб'єкт творчої діяльності. У зв'язку з цим, головним завданням постає така організація роботи, за якої учень міг би якнайкраще розвивати свої здібності, бути задоволеним результатом діяльності, отримувати насолоду від спілкування з музикою.

Традиційна методика навчання гри на інструменті в більшості випадків спрямована на технологічну однобічність розвитку учнів; засвоєння теоретичної інформації відбувається переважно відокремлено, без тісного зв'язку з виконавським процесом. Це заважає практично застосовувати знання, а засвоєний учнями протягом року репертуар та оволодіння виконавською майстерністю обмежує їх музично-естетичні враження, не створює можливості для мистецької самореалізації в процесі інтерпретації музичних творів. Ускладнення програмних вимог від класу до класу, без зв'язку з життєвим та виконавським досвідом учнів, відсутність їх власного творчого ставлення до музично-виконавської діяльності призводить до того, що вони припиняють навчання в позашкільних спеціалізованих мистецьких закладах або після завершення курсу не бажають продовжувати музичну освіту, не орієнтуються в музичному просторі та не стають справжніми цінителями мистецтва. Тож традиційний зміст і технології музично-виконавської підготовки в умовах навчально-виховного процесу не відповідають сучасним вимогам і потребують забезпечення комплексного впливу усіх елементів системи музичної освіти та передбачають цілеспрямоване вмотивоване використання найбільш ефективних педагогічних технологій.

Ведучим фактором процесу розвитку учнів інструментального класу є систематичне, послідовне засвоєння вихованцями музично-теоретичної інформації та технологічних художньо-виконавських умінь, формування естетичного ставлення до музики,

комплексний розвиток загальних, музичних, творчих здібностей. Процес навчання в інструментальному класі ґрунтується на засадах органічної єдності музичного виховання, що являє собою цілеспрямований, систематичний розвиток музичної культури та музичних здібностей особистості; виховання емоційного відгуку на музику, розуміння й глибокого переживання її змісту; музичної освіти, котра розглядається як процес засвоєння знань, умінь та навичок, отриманих під час навчання та необхідних для музичної діяльності, що створює найкращі можливості для становлення особистості [1].

Виконавство як вид діяльності в інструментальному класі розвиває художньо-творчі здібності особистості, позитивні риси характеру, допомагає виробити власні життєві орієнтири через переживання та виконавську співтворчість в ході реалізації авторського задуму. Це створює певне напруження духовної сфери суб'єкта навчання, оскільки сприяє передаванню змістовної сутності музичного твору, його художніх образів, думок і почуттів, потребує активності, творчої ініціативи. Змістом у мистецтві традиційно вважають всі смислово-інформативні компоненти твору, які виражають собою ідею, ціннісні орієнтири, тобто над матеріальну, духовну інформацію, пропущену крізь людську свідомість.

Отже, необхідною передумовою виконавської діяльності є здатність до переробки конкретних звукових музичних уявлень у художній образ, котрий М. Коган називає плодом духовної діяльності людини, що одночасно є «переживанням, поняттям, ідеєю, ідеалом»; такий образ «відкритий для співтворчості людей, які його сприймають, повинні його пережити, інтерпретувати, «прикласти» до свого власного досвіду та духовного світу, тим самим продовжуючи творчий процес, розпочатий митцем» [2, с. 19].

Створення виконавського образу музичного твору в уявленні студента надає можливість вільно орієнтуватись у виборі засобів його втілення, формує певний план дії при постановці та при реалізації художньо-виконавських завдань, визначає шляхи й прийоми роботи над подоланням звукових і технічних труднощів, розвиває його художню, виконавську самостійність. Усвідомлення образу забезпечує не тільки творче ставлення до музичного твору, а й допомагає обрати його найкращий виконавський варіант, здійснює контроль за якістю виконання. О. Гольденвейзер підкреслює: «Тільки якщо у виконавця є ясний художній намір, якщо музика звучить у нього всередині, він зуміє використати і свої технічні ресурси, і, по

можливості подолати недосконалість інструмента, та головне – захопити слухачів» [3, с. 130].

Виконавська діяльність передбачає не тільки проникнення у виразно-сміслову сутність музичної мови, але й усвідомлення конструктивно-логічних принципів побудови матеріалу, вміння розібратись у нотному тексті музичного твору, у стильових та жанрових ознаках, в особливостях будови, створюючи на його основі власний виконавський задум. Об активне розуміння музичних явищ в цілому або окремого художнього твору потребує залучення знань із різних галузей, що допоможе сформувати всебічне й цілісне уявлення про зміст музичного твору та ефективно здійснювати музично-виконавську діяльність.

Цілісне пізнання творів мистецтва, осягнення їх емоційно-образного змісту, розуміння нотного тексту як засобу передачі художньої інформації, оволодіння основами виконавської техніки та здатність адекватно вирішувати художні задачі, спираючись на міцну музично-теоретичну базу – все це завдання для навчання та розвитку учня-музиканта.

**Висновки.** Методична підготовка майбутнього вчителя музики передбачає знання методик викладання фахових дисциплін, що вивчаються на музичних відділеннях музично-педагогічних та мистецьких факультетів. Спонукаючи студента до усвідомлення тих чи інших моментів педагогічної діяльності, пов'язаних із його власним музично-практичним досвідом, спрямувати його в цьому відношенні повинні заняття з методики викладання музичного інструмента, аналіз відповідних сторін роботи з учнями.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Музыкальная энциклопедия. – М. : Советский композитор, 1976. – Т.3. – С. 755–765.
2. Каган М. С. Музыка в мире искусств / М. С. Каган. – Спб.: Ut, 1996. – 232 с.
3. Гольденвейзер А. Советы педагога-пианиста / А. Гольденвейзер // Пианисты рассказывают. Вып. 1. – М. : Музыка, 1990. – С. 119–132.
4. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К., 1997.
5. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей / Я. И. Мильштейн. – М. : Советский композитор, 1983. – 266 с.
6. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. П. Рудницька. – К., 1998. – С. 38–53.
7. Фейгин М. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Фейгин. – М. : Музыка, 1975. – 112 с.
8. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

Свещинська Наталя Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету Кіровоградського

державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики.

**УДК 372.878**

**МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ  
ТА ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ**

**Тетяна СИРОТЮК (Київ)**

**Постановка проблеми.** Глобалізаційна та євроінтеграційна направленість соціально-культурного розвитку, зокрема освітньої сфери, має відбуватись з урахуванням національно-духовних світоглядних постулатів. Комплекс суперечностей між загальносвітовими особливостями трансформації освітньої парадигми та національно-локальною специфікою її реформування може викликати загрозу нівелювання етнічних традицій – власне культурних, духовних, моральних, естетичних. Тому виникає потреба вироблення концептуальних засад освітнього розвитку, призначення яких, на думку І. Зязюна, полягає в тому, щоб «захистити освіту, яка гарантує збереження і розвиток національної і духовної самобутності будь-якого народу, його культури – неперехідної святині, без якої немає і не може бути ні свободи особистості, ні свободи народу, ні незалежної країни. За наявності основних ідей у суспільстві (ідеології), їхньої практичної реалізації, воно (суспільство) отримує динамічну, гнучку і внутрішньо стійку систему освіти, орієнтовану на історично-культурні особливості держави, її сучасні і перспективні потреби, з одночасним передбаченням її органічного входження у світовий освітній простір» [2, с. 23].

На сьогодні особливого соціокультурного значення набула фундаментальна підготовка творчих, науково-активних, інтелектуально ерудованих учителів і викладачів, яка здійснюється передусім у педагогічних університетах. У процесі взаємодії глобалізаційних, євроінтеграційних та локально-національних світоглядних тенденцій актуальним залишається питання підвищення ефективності музичної підготовки, основною метою якої є формування національно свідомої особистості, професійно-компетентного, культурно-ерудованого вчителя музики та художньої культури.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У науково-методологічній літературі ми знаходимо різні підходи до класифікації методів навчання. Сучасні науковці з-поміж

яких: Е. Абдулін, Д. Кабалевський, О. Любова, О. Михайличенко, О. Ніколаєва, О. Олексюк, Е. Печерська, Т. Рейзенкінд, В. Черкасов пропонують різні типи методів навчання. Тематика нашого дослідження доповнює наукові пошуки вище зазначених авторів, уможливорює висловити власний погляд на зміст методів навчання в музично-педагогічній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Система музичної підготовки майбутніх вчителів музики і співів та художньої культури ґрунтується на культурологічному підході. Культурологічний підхід до модернізації освіти, на думку І. Зязюна, має глобальну мету – формування людини культури, здатної з максимальною ефективністю реалізувати свої індивідуальні здібності і свої інтелектуальні та моральні можливості, якій притаманна потреба і пристрасть до самореалізації, адже людина культури – це втілення зрізів культурного начала в людині: свободи, гуманності, творчості, духовності, адаптивності [1]. Відповідно вчитель музики та художньої культури має формуватись як людина культури – духовна особистість, з високим рівнем громадянської самосвідомості, яка орієнтована на систему загальнолюдських цінностей, опановує світову і національну культуру, яка здатна до життя в умовах діалогу культур, якій властиве прагнення до життєтворчості.

Слід зазначити, що для досягнення якісної музичної підготовки майбутніх учителів музики та художньої культури ми рекомендуємо застосовувати наступні методи навчання: вербалізація змісту художніх творів; демонстрація художніх творів (їх фрагментів); художнє ілюстрування словесних пояснень; художнє вправлення; виконання етюдів; створення ескізів; інтерпретаційне опрацювання; варіантна розробка; імпровізація; створення художніх образів [3].

Вербалізація змісту художніх творів – метод, який зорієнтовано на досягнення глибокого усвідомлення майбутнім учителем музики та художньої культури внутрішньої сутності художніх образів, характеристику їх

сміслового наповнення. Відомо, що зміст образу – музичного, хореографічного, театрального тощо – найповніше передається власне засобами мистецтва. Так, зміст музичних образів відтворюється засобами ритму, мелодії, тембру тощо, актор створює образ за допомогою інтонаційного прочитання тексту, міміки, пантоміміки тощо. Передати словами музику завжди важко, і, практично, до кінця, повністю неможливо. Якби слово могло точно передати зміст, скажімо, музичного твору, відпала б потреба в музиці як у виді мистецтва. Влучно про це сказано у Новелли Матвеевої:

Ви розповіли музику словами?  
Та, мабуть, непотрібні їй слова,  
Бо, конкуруючи із Вами,  
Словами говорила би сама.  
Й ніколи, хай простить мене наука,  
Не витрачала б часу на ті звуки!

Тоді чому ж метод вербалізації виявляється дієвим у практиці мистецького навчання?

Ми вважаємо, що, залучаючи до словесного коментування образного змісту художнього твору, викладач активізує, по-перше, мистецьку увагу студента, по-друге, стимулює багаторазове сприймання образу, що сприяє фіксації отриманих почуттів і вражень, а, головне, спонукає до художньо-образного мислення, де словесний компонент відіграє значну роль, дозволяючи студенту глибше, повніше усвідомити зміст твору і в цілому, і в деталях.

Дійсно, слово не в змозі повністю передати зміст музичного твору. Проте, підбираючи словесні характеристики, студент наближується до більш точного сприймання змістової сутності образу. На сьогодні в навчальному процесі з музичних дисциплін застосовується вербалізація художнього образу у вигляді усних і письмових анотацій.

Демонстрація художніх творів (їх фрагментів) – ефективний метод мистецького навчання, сутність якого полягає у наданні зразка того художнього результату, до якого прагне студент, у наданні своєрідного еталону опрацювання навчального матеріалу. На заняттях з музики викладач показує, як має звучати музичний твір в результаті розумування. Сенс педагогічної художньої демонстрації полягає в тому, щоб задати орієнтири мистецького пошуку студенту, наочно відтворити образ, який має бути ним досягнутий.

Метод демонстрації дає можливість конкретизувати в художній формі тих завдань, що висувуються в процесі навчання, недоліки – у невільному спонуканні студентів до наслідування. Викладач має знайти міру у

застосуванні художньої демонстрації. Якщо студент в процесі навчальної діяльності постійно орієнтується на продемонстровані зразки, виникає небезпека гальмування творчих процесів, обмеження його самостійності. Якщо ж викладач застосовує виключно словесні пояснення, не вдаючись до художньої демонстрації, навчання ризикує набути формалізованих рис, перетворитись на виключно словесні обговорення, втратити художньо-образну основу. Художня демонстрація може відбуватись у виконанні самого викладача, який грає або відтворює музичний твір, або у виконанні видатних діячів мистецтва – слухання музики і співу в запису, відвідування філармонії, консерваторії, театру тощо. Сприйняття мистецьких образів, створених викладачем, містить ефект психологічного «зараження» живою енергією художньої творчості відомої, близької людини. Демонструючи учням результати діяльності видатних митців, викладач отримує можливість ознайомити їх із еталонними мистецькими зразками, висвітлити характерні риси досконалого, естетично довершеного втілення художньої мети.

Залежно від навчальних завдань демонстрація художнього матеріалу може мати повний характер, коли твір демонструється цілком, або фрагментарний характер, якщо викладач зосереджує увагу на демонстрації окремих частин художнього твору.

Художнє ілюстрування словесних пояснень – метод, сутність якого полягає у демонстрації художніх творів з метою пояснення, підтвердження, своєрідної аргументації завдяки конкретним мистецьким прикладам певної теоретичної позиції, словесно вираженої думки. Викладач, для того щоб довести власну думку, вдається до показу, демонстрації мистецького твору. Наприклад, розкриваючи риси художнього стилю М. Лисенка, викладач виконує музичну п'єсу, або її фрагмент для того щоб наочно продемонструвати студентам особливості стильового письма українського композитора.

Ілюстрування загалом ґрунтується на засадах художньо-педагогічної демонстрації, отже, має як спільні із нею риси, так і певні відмінності. І в процесі застосування методу демонстрації художніх творів, і в процесі художнього ілюстрування передбачається досконалий показ, такий, що відповідає естетичним критеріям. Вимоги до художньої якості мистецького зразка, що використовується в процесі ілюстрування, не зникають.

Професійне виконання музичного твору – неодмінний супутник ілюстрування. Знизити вимоги до художньої якості зразка, що

використовується при ілюструванні, означає йти всупереч самій сутності методу. Наведемо приклад негативного характеру.

На екзамені з історії музики з'ясувалось, що, характеризуючи творчість К. Дебюссі, майже всі студенти не виявили зацікавленого, схвального ставлення до музики видатного французького композитора. В чому річ? З'ясувалось, що на заняттях, у процесі прослуховування музичних творів, викладач використовував неякісний запис музики. В результаті у студентів виникло спотворене уявлення щодо музичної творчості К. Дебюссі.

З наведеного прикладу видно, що низька якість ілюстрації може дати зворотний ефект – не сприяти роз'ясненню теоретичної позиції викладача, а, навпаки, знівелювати її. Отже, художня якість ілюстрації – це неодмінна умова застосування художнього ілюстрування.

Якщо художність виконання – це неодмінна вимога при застосуванні і першого методу (демонстрація художніх творів), і другого (художнє ілюстрування словесних пояснень), тоді виникає запитання: «В чому різниця між цими методами? Можливо, не варто їх відокремлювати?».

Відмінності полягають у наступному. В процесі застосування методу художньої демонстрації сприймання твору для студента набуває характеру самодостатності, першочерговості. В процесі застосування методу демонстрації творів мистецтва увагу студента спрямовано виключно на художній твір, на зміст художніх образів. Натомість, при застосуванні методу художнього ілюстрування слухання музики або співу носить вторинний, додатковий характер. А звідси випливає і специфіка уваги того, хто сприймає мистецький твір під час ілюстрування, яка носить переважно вибірковий характер. Музика або спів сприймається не тільки і не стільки як цілісне художнє творіння, що має викликати відповідне естетичне переживання чи емоційний настрій у студента, а переважно як приклад, художньо-образний коментар, наочний супровід до словесного повідомлення. Сприймання художнього твору в процесі ілюстрування може відзначатись певною поверховістю, зумовленою потребою насамперед слідкувати за думкою викладача, в той час, як можливості глибокого входження до змісту художнього образу об'єктивно виявляються обмеженими.

Художнє вправління – багаторазове повторення мистецьких дій з метою досягнення досконалості їх виконання, закріплення на рівні автоматизму. Залучення студентів до виконання вправ передбачає попереднє усвідомлення мети вправління, ролі виконання вправ у набутті мистецьких умінь і

навичок, значення в оволодінні мистецькими засобами створення художнього образу.

Довготривале виконання певних художніх навчальних завдань, вправ під керівництвом викладача сприяє формуванню в студентів мистецьких умінь і навичок. Ефективність художнього вправління в мистецькому навчанні зумовлено застосуванням відповідних психологічних і методичних рекомендацій.

Виконання етюдів – фрагментарне виконання мистецького твору з метою відпрацювання окремих його художніх деталей. У музичному мистецтві етюди виступають закінченими творами, виконання яких сприяє розвитку художньо-виражальних можливостей студента, зокрема, його рухового («технічного») апарату. Створення ескізів слугує фіксації художнього замислу, отриманню попереднього уявлення щодо художнього змісту твору, розробці плану його музичного виконання. Ескізне опрацювання твору в музичному навчанні застосовується з метою попереднього цілісного охоплення студентом образно-художнього змісту розучуваного твору без детального опрацювання технічних моментів, без доведення виконання до досконалості.

Інтерпретаційне опрацювання художнього твору орієнтує студента на власне тлумачення художніх образів, створених автором. Інтерпретація – це основний вид художньої діяльності у виконавських мистецтвах. Процес мистецької інтерпретації містить не тільки відтворювальні, репродуктивні аспекти, але і значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору. Виконавцю треба не лише заглибитись в авторське відчуття образу і якомога повніше передати його у власній трактовці, а й виявити власне розуміння тексту, виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор. Адже виконавець – не механічний транслятор волі композитора. Заморожені в нотному тексті почуття композитора піаніст, співак, скрипаль має розтопити силою власної уяви, власних емоцій.

Варіантна розробка художнього матеріалу передбачає залучення студента до створення (уявлення) різних варіантів вирішення художнього задуму. Варіантне опрацювання містить суттєву частку творчості. Наприклад, у музичному навчанні варіативне прочитання змісту музики виступає ефективним засобом залучення студентів до творчого опрацювання образного змісту твору. Пошук різних художніх деталей, нюансів виконання наближує студента як до усвідомлення об'єктивних засад змістового наповнення твору, так і до більш чіткого виявлення

суб'єктивного відчуття музики, власної інтерпретаційної позиції.

Надзвичайно значущим в музично-творчому розвитку виявляється залучення студентів до варіативної розробки музичної теми – створення музичних варіацій.

Імпровізація – практичний метод мистецького навчання, що застосовується з метою спонукання студента до творчої діяльності, активізації його творчих схильностей, здатності не тільки відтворити чужий задум, а й виявити спроможність до власних творчих знахідок. Сутність імпровізації полягає в миттєвому створенні музики саме в момент виконання. Імпровізація часто виступає як спроба безпосередньо, зараз і негайно, передати мистецькими засобами власні відчуття, і переживання, знайти для них відповідну форму художнього втілення. Імпровізація – творчість без попередньої підготовки, непередбачуваний розвиток творчого задуму,

Педагогічне значення імпровізації ґрунтується на необхідності сфокусувати в необхідний момент творчі сили, максимально активізувати уяву і фантазію. Імпровізація носить характер такого пізнання і творення художніх явищ, де експромт і неочікуваність художнього результату виявляються основними способами. Через те залучення до імпровізації допомагає студентам працювати з повною віддачею, напружено творчих можливостей. Важливого значення набуває пошук методів імпровізації завдяки можливості віднаходити художню істину методом «спроб і помилок», активізуючи тим самим приховані ресурси творчої поведінки.

Створення художніх образів – метод, який передбачає залучення студентів до створення нового в мистецтві. Нехай творчі спроби студентів не містять художньої цінності, все одно сам процес створення того, чого раніше не було в мистецтві, виявляється могутнім фактором їх спонукання до активного художнього самовираження. Мистецький образ

втілює результат творчих дій автора. Залучаючи студента до творчості, викладач створює умови до досягнення внутрішніх закономірностей мистецтва, усвідомлення його творчої природи на рівні практичних дій. Навчання методом спонукання до творчості – найефективніший метод художнього розвитку студентів.

**Висновки.** Як показала практика, використання викладачами кафедри теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова зазначених вище методів у навчальному процесі дає можливість підготувати професійно-компетентного, культурно-ерудованого вчителя музики і співів та художньої культури.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія; За ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. – С. 14–36.
2. Зязюн І. А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К., 2003. – 246 с. – С. 11–59.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 272 с.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Сиротюк Тетяна Андріївна** – доцент кафедри теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

**УДК 371.134+378.041**

## **ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

**Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Процеси модернізації та глобалізації, що охопили всі сфери цивілізаційного простору, перехід від постіндустріального до інформаційного суспільства, інтеграційні соціально-економічні

процеси, складний і динамічний розвиток нашого суспільства потребує розв'язання актуальних завдань, зумовлених об'єктивною потребою суспільства у конкуренто-спроможних фахівцях, соціальним запитом на



нову генерацію професійних кадрів, затребуваність в їхній самостійно-творчій позиції. У зв'язку з цим, актуалізується проблема формування особистості, розвитку її духовних і творчих якостей, здатності розуміти і творити прекрасне, втілювати це прекрасне в життя. Розв'язання вищезазначених завдань в системі вищої педагогічної освіти уможливорює творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, яка є складною неперервною динамічною системою, що передбачає вдосконалення і розвиток професійно значущих особистісних якостей, інтеграцію, постійне зростання, ґрунтовність і фундаментальність знань, набуття фахових компетентностей і головне, – сприяє якісному перетворенню майбутнім вчителем свого внутрішнього світу, формуванню його авторської спроможності, що призводить до принципово нового внутрішнього стану майбутнього фахівця, способу життєдіяльності та життєтворчості.

#### Аналіз досліджень і публікацій.

Сучасними вітчизняними вченими, педагогами зроблено значний внесок у теорію та практику професійної освіти. Проблеми гуманізації вищої освіти, впровадження у її зміст інноваційних технологій розв'язуються у наукових працях В. Андрущенко, І. Беха, В. Бондаря, С. Гончаренка, К. Завалко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, О. Савченко, М. Ярмаченка та ін. Наукові засади формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва обґрунтовуються у наукових працях Н. Гузій, Н. Гуральник, Л. Гусейнової, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Ребрової, О. Ростовського, О. Рудницької, Н. Сегеди, В. Черкасова та ін.

Аналіз наукових праць уможливорює зробити висновок, щодо особистості вчителя як суб'єкта навчально-виховного процесу, до якості його професійно-педагогічної діяльності висуваються нові вимоги, що ефективно впливають на розширення комплексу взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту. Основним із них Н. Ничкало виокремлює [2, с. 25] стимулювання інноваційної діяльності у різних освітньо-виховних системах, педагогічної творчості, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності [6, с. 255].

Освіта як повсякденна діяльність, частина реального світу спрямовується на підготовку особистості до практичного оволодіння тими чи іншими екофактами, матеріальними та знаннєвими артефактами та певними технологіями життєтворчості. У фундаментальній праці «Педагогіка: загальна та мистецька» О. Рудницька визначає освіту як

процес і результат формування якостей особистості засобами навчання і виховання відповідно до норм духовної культури і цінностей суспільства [4, с. 22].

Метою підготовки у вищому навчальному закладі, підкреслює О. Семенов, є формування і розвиток особистості, яка характеризується творчою індивідуальністю, високим рівнем соціальної зрілості, освіченості, культури, розумінням сутності суспільства і людини та їх взаємозв'язку у процесі розвитку [5, с.81].

Важливою є концепція Г. Падалки про те, що головною метою розвитку теорії і практики мистецької і музично-педагогічної освіти на сучасному етапі є затребуваність розробки інноваційної проблематики, впровадження інноваційних підходів, виявлення найсуттєвішого, зосередження на проблемах глобальних і специфічних явищ мистецької освіти, що мотивується особливостями розвитку сучасної мистецької освіти.

Музична освіта, підкреслює О. Ростовський, – це складний діалектичний процес розвитку художньо-творчих здібностей учнів, їх здатності до естетичного сприймання, переживання і творення музики. Цей процес не спонтанне, а кероване соціально-педагогічне явище, в якому об'єктивні і суб'єктивні чинники знаходять у нерозривній єдності [3, с. 193].

Це посилює вимоги і до викладача, і до майбутнього вчителя музичного мистецтва як суб'єктів педагогічного процесу, носіїв інновацій, передбачає внесення і запровадження у традиційну систему музично-педагогічної освіти новостворених, інноваційних технологій, спрямованих на підготовку компетентного фахівця, здатного як творча індивідуальність і творча особистість до самостійного пошуку, самовираження і самореалізації в діяльності.

**Мета статті** – розкрити соціально-педагогічне значення творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах сучасного осмислення і підходу вища музично-педагогічна освіта розглядається в трьох взаємозумовлених аспектах: змісту, функціонування і розвитку, є системою, що саморозвивається і характеризується фундаментальністю, універсальністю, гуманітарною і науково-дослідною спрямованістю. Ця система орієнтує студентів музично-педагогічних та музичних відділень мистецьких факультетів на ґрунтовне освоєння загальнотеоретичних, спеціальних, психолого-педагогічних знань, набуття науково-дослідницьких і практично-методичних умінь для творчого оперування ними при розв'язанні професійних завдань.

Вища музично-педагогічна освіта – це трирівнева система навчального процесу, що побудована відповідно до змісту Державного освітнього стандарту, містить неперервну підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «Бакалавр», «Спеціаліст», «Магістр», спрямовується на розв’язання важливих завдань професійної підготовки компетентної, високоосвіченої, творчої, професійно мобільної особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, виконує соціальне замовлення у підготовці фахівців для загальноосвітніх закладів, задовольняє запити студентів у їх особистісному і професійному становленні.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється відповідно до навчального плану спеціальності й містить теоретичний і практичний компоненти (теоретичне навчання, практики); реалізується у навчальній, виробничій (педагогічній), концертно-виконавській діяльності студентів у колективній, груповій, індивідуальній формах; набуває професійного спрямування під час вивчення фахових дисциплін, передбачає вивчення вибіркокових дисциплін, обраних студентом, а також дисциплін додаткової спеціалізації.

Ефективність процесу професійної підготовки майбутнього фахівця залежить як від якості викладання кожної фахової дисципліни, так і від їх взаємозв’язку та взаємоузгодженості, оптимального врахування навчально-виховних завдань, зумовлених специфікою предмету, добору відповідного матеріалу у навчанні.

У змісті професійної підготовки особливе місце має фахова підготовка майбутнього вчителя як система музично-теоретичних (у тому числі музично-історичних), музично-виконавських, практично-методичних, науково-дослідних дисциплін, котра здійснюється безперервно упродовж всього терміну навчання. Під час вивчення фахових дисциплін майбутні учителі музичного мистецтва оволодівають ґрунтовними музично-теоретичними, поліхудожніми, музично-історичними знаннями, художньо-інтерпретаційними і сценічно-виконавськими вміннями, набувають знань з методик музичного виховання та фахових методик, трансформують їх в освітню практику.

Відзначаючись власною специфікою, характеризуючись внутрішньою спорідненістю й інтеграційністю, фахові дисципліни прагнуть до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування. Їх складний внутрішній зв’язок виявляється в єдності методології та принципів музично-педагогічної діяльності: від набуття ґрунтовних музично-теоретичних знань,

художньо-інтерпретаційного, музично-виконавського, практично-методичного досвіду до втілення у практичній діяльності і власній творчості. Основним завданням фахових дисциплін є розкриття унікальних особистісних якостей майбутнього вчителя, які виявляються у здатності адекватно сприймати й оцінювати художні явища, критично мислити, оволодівати здатністю до самостійного творчого пошуку, самовиражатись у власній творчості, що дають змогу успішно здійснювати майбутню педагогічну діяльність.

Основу фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва становлять дисципліни музично-теоретичного циклу – «теоретичні науки», які спрямовані на розвиток музичної грамотності, художньої свідомості, формування у студентів логіки мислення, підкреслює О. Ростовський. Набуття ґрунтовних музично-теоретичних знань здійснюється через виконавську діяльність на основі художнього осмислення музичних уявлень – від елементарної музичної грамоти до музичної грамотності, інтонаційності, цілісного аналізу, розуміння музичної форми, самостійності теоретичного і виконавського мислення, які «називаються зрілістю, порогом, за яким починається майстерність» (Г. Нейгауз).

Необхідність і важливість музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя у розвитку музично-мисленневих операцій, у проведенні уроків, організації позакласної та просвітницької діяльності зазначається у праці Л. Арчажникової, Ф. Арзаманова, Т. Бондаренко, Е. Бриліна, О. Давидової, Ю. Зільбермана, І. Малашевської, А. Островського, І. Пясковського, Л. Рапацької, Г. Ципіна та ін.

Теорія, підкреслює О. Давидова, як і граматики, необхідна і важлива у процесі художнього сприймання, музичного виконання, оскільки розширює світогляд, надає знання різних композиційних структур музичного твору, жанрів, розкриває суспільно-історичний розвиток [1, с. 5].

У музично-теоретичній підготовці не тільки набуваються знання, формуються творчі навички, розвиваються природжені здібності, інтонаційний слух. У процесі аналізу-синтезу, сприйняття та інтерпретації, відбувається їх якісне перетворення, прагнення до інтенсифікації самостійно-творчої діяльності, спонукання дослідницького хисту, потреби у самовираженні у всіх видах музичної творчості – сприйнятті – інтерпретації – творенні.

Універсальність музично-теоретичних дисциплін полягає в тому, що саме вони покликані формувати вміння і навички, котрі необхідні і вчителю, і музиканту-фахівцю для

творчого самовираження і самореалізації, творчої самостійності, в якій взаємодіють різні аспекти психічної діяльності, теоретичні знання, художньо-образне мислення, творчо-виконавські вміння, культура художнього сприйняття, емпатійне співпереживання, сформовані у процесі навчання. Недостатня музично-теоретична підготовка викликає значні труднощі у самовираженні й самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Важливим завданням творчо-виконавської підготовки є розвиток цілісної особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, який вміє орієнтуватися в історико-стильових тенденціях та в закономірностях мистецтва, проникати у зміст музичних творів способом аналітичного мислення-пізнання та емоційно-образного сприйняття-інтерпретації, самовиражатися у різних видах музично-виконавської діяльності, досягати художньо-образний зміст музичного твору, адекватно його відтворювати, творчо мислити і діяти. Оволодіння студентами вміннями історико-стильової орієнтації, чіткою системою знань про еволюцію та розвиток засобів музичної виразності призводить до усвідомлення художньої генези мистецтва загалом, стилістично різнопланової палітри сучасного музичного середовища, розуміння «плюралізму стилів» ХХ ст. (І. Малашевська).

Досліджуючи окремі аспекти творчості і виконавства, специфіку окремих напрямів музично-педагогічної освіти (музично-теоретичного, інструментально-виконавського, вокально-хорового), дослідники не подають формулювання поняття «творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва». Втім, саме творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя є сенсом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, її якісною характеристикою, зумовлюється теорією і практикою музичного виховання, специфікою музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, що полягає у розв'язанні педагогічних завдань засобами музичного мистецтва і спрямовується на розвиток творчої особистості майбутнього вчителя, спроможного до самореалізації, здатного до сприйняття нового досвіду та організації діяльності, необхідної для вираження своєї унікальної сутності.

Теоретичний аналіз особливостей творчо-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, розкриття понять «творчість» і «виконавство», дало змогу виявити їх специфічні та спільні характеристики й виокремити у змісті творчо-виконавської підготовки композиторсько-

виконавську діяльність, що оновлює зміст професійної підготовки, передбачає тісний зв'язок з фаховими дисциплінами (музично-виконавськими, вокально-хоровими, практично-методичними, науково-дослідними) і при збереженні їх автономності, класичності й традиційності, здійснює значний синергетичний ефект у навчальному процесі.

Саме композиторсько-виконавська діяльність спрямовується на розвиток особистості, здатної реалізувати набутий художньо-інтерпретаційний досвід у власній творчості, є результатом і вершиною творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. У процесі композиторсько-виконавської діяльності розкривається творчий особистісний потенціал майбутнього вчителя музичного мистецтва, його універсальні метакультурні якості, що уможливають забезпечити успішність, продуктивність, актуальність, адаптативність майбутнього фахівця у різних соціальних сферах.

У створенні й виконанні власної художньо-інтерпретаційної версії, здатності втілити оригінальний художній задум у відповідну звукову форму, спроможності оригінально і виразно його виконати, реалізувати у практичній діяльності, спрямувати у педагогічне русло, особливо яскраво виявляється індивідуальна мистецька обдарованість особистості, її неповторність і самобутність, здатність до емпатії і рефлексії, сформованість «Я-концепції», здатність до духовно-творчого самовираження у життєдіяльності і життєтворчості.

**Висновки.** Творчо-виконавська підготовка є складним системно-інтеграційним утворенням, визначає якісно новий рівень професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, передбачає розвиток його професійно-особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до мистецьких цінностей, явищ педагогічної реальності, здатності до самовираження і самореалізації у професійній діяльності й життєтворчості. Як цілісне процесуально-результативне, системно-інтеграційне утворення, творчо-виконавська підготовка охоплює фахові дисципліни, передбачає тісні зв'язки з дисциплінами інших циклів, ґрунтується на оптимальній кількості вихідних і логічно пов'язаних наукових підходів і принципів, що визначають її методологічно-концептуальні основи та організаційно-методичний супровід і підпорядковується основній меті – підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до виконання своєї соціально-педагогічної функції.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио : учеб. пособие / Е. В. Давыдова; ред. текста Е. В. Давыдовой, Ю. Рагс, вступ. статья В. Середы. – 2-е изд. /Е. В. Давыдова. – М. : Музыка, 1986. – 160 с.

2. Ничкало Н. Г. Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення і майбутнього / Н. Г. Ничкало // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. – Київ – Кіровоград, 2014. – С. 22–29.

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

4. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень / О. П. Рудницька, А. Г. Болгарський, Т. Ю. Свистельнікова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – 143 с.

5. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутнього вчителя на основі поліпарадигмального підходу / О. М. Семенов //

Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. – Київ – Кіровоград, 2014. – С. 77–82.

6. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл : проблеми, досвід. Перспективи : зб. наук. праць / [за ред. В. Г. Кременя, Т. Левовицького]. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. – 692 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, докторант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

**УДК 378 +781.1**

**ВЕБ-КВЕСТ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕДІАОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ**

**Тетяна ФУРСИКОВА (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування висококваліфікованих фахівців музичного, хореографічного та образотворчого мистецтва з високим рівнем освіти й культури, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні комп'ютерних і медіаосвітніх технологій.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема комплексного застосування медіаосвітніх технологій у системі вищої освіти стала предметом наукових пошуків О. Баришпольця, Н. Духаніної, Г. Онкович, Л. Найдьоновой, І. Чемерис та ін.

У межах започаткованого у вітчизняній науці Г. Онкович [3] напряму дослідження медіаосвіти, здійснено дослідження Н. Духаніної [1], у якому визначено педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук. У роботі обґрунтовано, що застосування медіаосвітніх технологій у фаховій підготовці приводить до створення нових моделей навчання, відкриває перед викладачами та студентами нові можливості, значно розширює й урізноманітнює зміст навчання, методи і організаційні форми навчально-виховного процесу, забезпечує високий науковий та методичний рівень

викладання. Викладач координатор освітнього процесу, а не інформатор чи передавач знань. Медіаосвітні технології, як зазначає Н. Духаніна, орієнтовані на диференціацію, індивідуалізацію, дистанційність, варіативність навчальної діяльності студентів [1].

У дослідженні М. Кадемїї, метою якого було здійснення цілісного аналізу проблеми застосування технології веб-квест у фаховій підготовці майбутніх учителів, доведено, що використання сервісів Інтернет, впровадження інтерактивного навчання на основі веб-квест сприяє підготовці компетентного фахівця, формуючи в нього технічну, інформаційну, комунікаційну, культурологічну, соціальну компетенції. Це, на думку науковця, впливає на розвиток навичок самостійного пошуку розв'язання поставленої проблеми, її представлення та відповідальності кожного учасника за прийняте рішення, інтеграцію знань, набутих у процесі навчання [2].

У наукових працях вітчизняних дослідників визначено особливості використання технології веб-квест у підготовці фахівців різних професій, зокрема: майбутніх учителів іноземних мов (С. Іць, Н. Щерба), вчителів початкових класів (Т. Бондаренко, І. Лецюк), учителів фізики (Н. Цодікова), економістів (Н. Лямзіна), менеджерів (А. Токарева), прикордонників (В. Вихруц)

тощо. Зазначимо, що впровадження медіаосвітніх інновацій, зокрема технології веб-квест, у процес навчання майбутніх учителів мистецьких дисциплін не були предметом окремого дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати зміст та узагальнити досвід впровадження технології веб-квест у контексті мистецької освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Слід зауважити, що у наукових колах сформувалися різні позиції стосовно сутності і змісту поняття «веб-квест», а також щодо технології його реалізації у навчальному процесі. Розглянемо зміст досліджуваного поняття.

У перекладі з англійської слово web означає мережа, а quest – пошук – тривалий цілеспрямований пошук. У педагогіці веб-квест – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Оскільки ми розглядаємо досліджувану технологію у контексті підготовки майбутніх учителів, то маємо на увазі освітній веб-квест, зокрема інтернет-пошук, метою якого є отримання нових знань, формування вмінь і навичок використання ресурсів ІКТ у навчальній, мистецькій і майбутній професійній діяльності.

Веб-квест був запроваджений 1995 року в державному університеті Сан-Дієго (США) дослідниками Берні Додж і Томом Марч. Веб-квести можуть бути короткостроковими (від одного до трьох занять) і довгостроковими (робота може тривати від одного тижня до місяця).

Проаналізуємо види завдань для веб-квестів, які можна використати у підготовці вчителів мистецьких дисциплін.

Переказ – студенти демонструють розуміння теми на основі подання матеріалів з різних джерел в новому форматі, наприклад, створення презентації, плаката, інформаційного буклета.

Планування та проектування – має на меті розробку плану або проекту на основі заданих умов.

Компіляція – це трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел, зокрема створення інтерактивної книги, віртуальної виставки творчих робіт тощо.

Творче завдання – творча робота у певному жанрі, як-от: візуалізація віршованих рядків, пісні, створення відеоролика.

Аналітична задача – передбачає пошук і систематизацію інформації. Такі завдання студенти виконують при написанні рефератів, повідомлень.

Досягнення консенсусу – робота в групі передбачає формування спільної думки щодо реалізації ідеї проекту.

Оцінка – обґрунтування певної точки зору.

Веб-квести найкраще підходять для роботи в міні-групах, однак їх можна використовувати і для індивідуальної роботи студентів.

При плануванні веб-квесту необхідно врахувати такі компоненти: 1) вступ, де зазначити термін проведення самостійної роботи і задати початкові умови; 2) завдання різного ступеня складності для самостійного виконання; 3) посилання на ресурси пошукової мережі Інтернет, які надають можливість знайти і «завантажити» необхідний матеріал: електронні адреси, тематичні чати, книги або методичні посібники, які знаходяться в бібліотеках; 4) поетапний опис процесу виконання певного завдання з поясненням принципів переробки інформації, допоміжними питаннями, причинно-наслідковими таблицями, схемами, діаграмами; 5) висновки, які містять орієнтовні результати виконання завдання, способи подальшої самостійної роботи з теми дослідження.

Результатом роботи з веб-квестом є публікація результатів робіт студентів у вигляді веб-сайтів, презентацій, відеокліпів, художніх комп'ютерних робіт.

Ознайомитись із етапами веб-квесту пропонуємо на прикладі навчального індивідуального проекту з курсу «Комп'ютерна графіка», який ми застосували у навчанні студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва, при вивченні теми «Використання ліній для створення графічного комп'ютерного малюнка».

На *початковому етапі* студенти знайомляться з основними поняттями теми, оглядають середовище комп'ютерної графіки для художніх робіт. Розподіляємо ролі в команді.

*Рольовий етап* передбачає об'єднання студентів у декілька груп. Одні з них – дослідники з комп'ютерних технологій, знайомляться із інструментами програми Corel Draw, другі – фахівці з декоративно-прикладного мистецтва, вивчають зміст символу Дерева Життя в українській культурі.

Учасники одночасно, відповідно до обраних ролей, виконують завдання. При цьому ми контролюємо, щоб завдання дослідження було доступним, зрозумілим, не мало детальної інструкції щодо його виконання. Оскільки мета заняття не змагальна, то в процесі роботи над веб-квестом відбувається взаємне навчання студентів. Команда спільно підводить підсумки виконання кожного завдання, учасники обмінюються матеріалами для досягнення

спільної мети – створення декоративної композиції «Дерево життя».

*Етап виконання творчого завдання* передбачав таку послідовність виконання художньо-творчої роботи: 1) лінійне вирішення композиції; 2) тональне вирішення композиції в кольорі; 3) компоновання композиції у форматі.

Творчу роботу студенти виконують індивідуально. У цей час перед студентами виникає низка окремих завдань: зрозуміти зміст творчої роботи й самостійно сформулювати її мету, підібрати інструменти комп'ютерної графіки для виконання, обґрунтувати їх доцільність тощо. На *контрольно-оцінювальному етапі* кожен студент аналізує власну творчу роботу. Ми організуємо презентацію і захист художніх композицій, які супроводжуються короткими звітами за результатами створених композицій із теоретичним поясненням і їх обґрунтуванням. Проведення занять у такий спосіб дозволяє студентам опанувати не лише способи художньо-творчої діяльності, а ще й навчитися переконливо і доступно пояснювати отримані результати. На таких заняттях відбувається закріплення теоретичних знань через практичну діяльність, а також формування вміння передавати засвоєні знання іншим людям, тобто студенти оволодівають навичками художньо-творчої діяльності й елементами педагогічних умінь.

Викладач і студенти-опоненти обов'язково аргументують оцінку студента за визначеними критеріями, як-от: точність техніки виконання, самостійність, правильність і оригінальність пояснення.

Технологія веб-квест дозволяє кожному студенту виявити ініціативу і самостійність, уникнути інтелектуальної та практичної пасивності окремих студентів.

У навчанні майбутніх учителів музичного і хореографічного мистецтва технологію веб-квест застосовуємо для реалізації навчального творчого проекту у курсі «Інформатика та ІКТ в мистецькій освіті» зі студентами першого курсу. При вивченні теми «Синтез мультимедійних технологій і мистецтва» пропонуємо студентам веб-квест на тему «Емоції та почуття в мистецтві».

Майбутні вчителі працюють у групах, виконують ролі режисера, сценариста, оператора / звукооператора та монтажера. Так, режисер координує роботу над кліпом, приймає остаточне рішення щодо кожного з етапів роботи, він є головним автором режисерського сценарію та координатором

командної роботи над проектом. Студент-сценарист генерує основну ідею кліпу, формулює тему, пише синопсис, формує сюжет і створює літературний сценарій. Протягом усієї роботи над кліпом він дбає про відповідність створюваного кліпу первинній ідеї, темі та сценарію. Оператор / звукооператор шукає або створює первинні аудіо-, відео- та фотоматеріали, формує операторський сценарій на базі літературного та режисерського, у співпраці з монтажером працює над відео- та аудіорядом кліпу з відповідними відеопереходами та відео ефектами, відповідає за використання музики і шумових ефектів. Монтажер виконує монтаж кліпу відповідно до режисерського сценарію, з використанням матеріалів, наданих оператором. Результатом творчої роботи є відеокліп.

**Висновки** і перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, веб-квест як медіаосвітня технологія – це потужний стимул, який розвиває пізнавальну активність студентів, спонукає до дослідницької діяльності, сприяє розвитку навичок самостійного отримання знань. Подальший науковий пошук плануємо спрямувати на дослідження застосування медіаосвітніх технологій у викладанні професійно орієнтованих мистецьких дисциплін.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Духаніна Н. М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Духаніна Наталя Мар'янівна ; НАПН України, Ін-т вищ. освіти. – К., 2011. – 20 с.
2. Кадемія М. Ю. Веб-квест у професійній підготовці вчителя : навчально-методичний посібник / М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко. – Вінниця : Планер, 2013. – 147 с.
3. Медіадидактика вищої школи : програми спецкурсів [Текст] / Онкович Ганна Володимирівна [та ін.] ; за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Г. В. Онкович ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – К. : Логос, 2013. – 195 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Фурсикова Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін у контексті медіаосвіти.

УДК 378 +781.1

## ПСИХОЛОГІЧНА УСТАНОВКА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У СТУДЕНТІВ НЕМУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Аліна ЧЕХУНІНА (Херсон)

**Постановка проблеми.** В останні роки, в процесі реформування системи вищої освіти особливого значення набуває гуманізація освітнього процесу, естетична підготовка та підвищення освітньо-культурного рівня майбутніх фахівців різних професійних напрямків, в тому числі й студентів спеціальності «Культурологія». У зв'язку із цим природним є введення в структуру культурологічної освіти такої важливої дисципліни як «Історія музичного мистецтва». Ця дисципліна є невід'ємною складовою професійної підготовки культурологів, оскільки відображає цілісну картину історичного розвитку світової музичної культури. Вона спрямована на формування у студентів естетичного смаку, а також на усвідомлення ролі музичного мистецтва, що має специфічні мовні засоби виразності, в контексті розвитку загальносвітової культури. Важливою є і тісний зв'язок курсу «Історія музичного мистецтва» з іншими навчальними дисциплінами, які виявляють специфіку історичного процесу розвитку культури «Історія мистецтв», «Всесвітня історія культури», «Історія зарубіжної культури», «Історія української культури», «Основи естетики», «Історія літератури» та ін.).

Традиційно «Історія музичного мистецтва» є однією з базових, фундаментальних музикознавчих дисциплін у системі професійної підготовки фахівців-музикантів, що володіють основними видами музичної діяльності: сприйняття музики (слухання), її виконання, творення (залежно від спеціалізації).

На відміну від студентів-музикантів, студенти спеціальності «Культурологія» в основному не мають базової музичної освіти і достатнього досвіду сприйняття музичного мистецтва академічного напрямку, що істотно ускладнює освоєння даного курсу, який має спеціалізовано-музичне походження та високу інформаційну насиченість. Слід також зазначити, що єдиним доступним для студентів-культурологів видом музичної діяльності, обумовленим їх немусичною спеціалізацією, що диктує обмежувальні (порівняно з музикантами) «діяльнісні» рамки на заняттях, є сприйняття (слухання) музики. Власний досвід викладання цієї навчальної дисципліни студентам спеціальності «Культурологія» факультету культури і

мистецтв Херсонського державного університету дозволяє констатувати існування проблеми формування музичного сприйняття у студентів-немусикантів, яка тісно взаємопов'язана із закономірностями функціонування психологічної установки.

**Аналіз досліджень і публікацій** з даної проблеми дозволяє виділити щонайменше три напрямки пошуків у таких галузях наукового знання, як психологія, музикознавство, музична педагогіка.

Так, у психологічній науці музичне сприйняття розглядається як різновид музичної та, ширше – художньої діяльності, яка, у свою чергу, є предметом вивчення психологічної теорії діяльності, найбільш повно викладеної у працях С. Рубінштейна, А. Леонтьєва [6], А. Петровського, Б. Ананьєва, А. Брушлинського та ін. Розгляд основних позицій цієї теорії з проекцією на слухачське музичне сприйняття подано в праці авторитетного музикознавця-психолога Л. Бочкарьова [2].

Вивченню функціонування психологічної установки присвячені роботи відомого представника психологічної науки, автора теорії установки – Д. Узнадзе [13], його послідовників – А. Прангшвілі, Д. Басурашвілі, І. Бжалава, Л. Долідзе, Г. Кечхуашвілі [5], Р. Натадзе, А. Шерозія та ін., які довели, що феномен установки існує в різних видах діяльності (у тому числі – й музичній).

Проблемам музичного сприйняття присвячені численні праці вчених у галузі музикознавства (Б. Асаф'єв, Б. Яворський, Б. Теплов, С.Беляева-Екземплярська, Є. Назайкінський [8; 9], О. Костюк [4], М. Арановський, Л. Бочкарьов [2], В. Медушевський, В. Остроменський, А. Готсдінер [3], Г. Тарасов, А. Торопова, Г. Овсянкіна, Д. Кірнарська та ін. Багато хто із зазначених авторів у своїх роботах вказують на важливість психологічної установки в сприйнятті музики як різновиду музичної діяльності та спираються на поняттєвий апарат теорії установки, розроблений Д. Узнадзе і його школою.

У дослідженнях з музичної педагогіки також розглядаються питання, пов'язані з музичним сприйняттям і більш розгорнуто – з його формуванням, що цілком пояснюється спрямованістю даної галузі наукового знання: Д. Кабалецький, Н. Ветлугіна, Л. Горюнова, О. Апраксина, Е. Абдуллін [1], Ю. Алієв,

Г. Падалка [12], О. Рудницька [11], О. Ростовський, Л. Кадцин тощо). Дехто з науковців [2; 5; 8; 9; 11], торкається питань про значення психологічної установки в процесі формування музичного сприйняття, проте, розгляд цієї проблеми виявляється недостатньо акцентованим у дослідженнях як музикознавців, так й представників музичної педагогіки. Крім цього, майже нез'ясованим у науковій літературі є механізм взаємодії психологічної установки із процесом формування музичного сприйняття у студентів немюзичних спеціальностей.

Таким чином, у межах поставленої проблеми **метою статті є**: висвітлення значення психологічної установки у процесі формування слухацького музичного сприйняття у студентів спеціальності «Культурологія», з'ясування особливості взаємодії даного психологічного механізму з педагогічними методами та умовами навчальної роботи зі студентами-немюзикантами.

**Виклад основного матеріалу.** Музичне сприйняття в першу чергу пов'язане зі сферою наукових інтересів теоретичного музикознавства. Воно являє собою складний психічний процес, що відбите у дефініціях даного поняття, виведених представниками радянського музикознавства: «складна діяльність, спрямована на адекватне відображення музики, яка об'єднує власне сприйняття (перцепцію) музичного матеріалу з даними музичного та загального життєвого досвіду (апперцепцію), пізнання, емоційне переживання і оцінку твору» [10]; «робота уявлення, пам'яті, мислення, ... різні логічні дії, емоційна реакція, розуміння, оцінювання» [7, с. 55]; «сприйняття, спрямоване на осягнення і осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний феномен» [8, с. 91].

Музичне сприйняття є неодмінно присутнім в основних видах музичної діяльності – композиторській творчості, виконавстві і слухацькому сприйнятті, але функціонування його в кожному виді є різним. Так, композитор при створенні твору, за допомогою музичного сприйняття контролює процес і результат своєї творчості. Музичне сприйняття виконавця спрямоване на створення образу музичного твору та його відповідність авторському задуму. Але, в будь-якому разі, сприйняття і композитора, і виконавця орієнтовано на слухача, оскільки саме йому «адресований» результат творчої та виконавської діяльності. Музичне сприйняття слухача є самодостатнім, його метою є задоволення власних потреб (культурно-

естетичних, емотивних, когнітивних, гедоністичних тощо). У розвинутій формі музичного сприйняття проявляється творча сторона діяльності слухача, а аксіологічний компонент, що входить в його структуру, має вирішальне значення для музичної творчості.

Велике значення в дослідженнях закономірностей музичного сприйняття набула теорія психологічної установки. Згідно з визначенням грузинського психолога Д. Узнадзе, установка – «це цілісний стан готовності, схильності суб'єкта до діяльності, що виникає за наявності потреби, актуально діючої у даного суб'єкта, та об'єктивної ситуації задоволення цієї потреби» [13, с. 260]. У відповідності з даним визначенням, суб'єкт завчасно готовий до діяльності, «установлений» на певну активність. Установка є свого роду «перемінною», що керує в кожен дискретний момент часу діяльністю суб'єкта – процесами його сприйняття, пам'яті, уяви, мислення, вирішення завдання, тощо. Результати досліджень, проведених представниками грузинської психологічної школи (див. вище), переконують у тому, що явище психологічної установки притаманне будь-якій діяльності людини, в тому числі і різним видам музичної діяльності.

Питання про значення установки в сприйнятті музики як різновиду музичної діяльності розкривають у своїх роботах Є. Назайкінський [9], О. Костюк [4], Л. Бочкарьов [2], В. Медушевський, Д. Кірнарська та ін. Використовуючи поняттєвий апарат теорії установок, розроблений Д. Узнадзе і його школою, автори пояснюють з його допомогою чуттєві реакції (відчуття), виникнення образних уявлень, емоційні переживання, процеси пам'яті (впізнавання), розумові дії, процеси зміни емоційного стану, настрою, що виникають при сприйнятті музичних творів. Різновиди установок, що виділяються авторами – численні: докомунікативна, первинна, вербальна, фіксована, цільова, короткочасна, довготривала, неусвідомлена, усвідомлена, творча, аксіологічна, емпатійна, когнітивна, смислова, операціональна, моторна тощо. Але, на жаль, жоден автор не пропонує типологізації різновидів установок, і не розглядає їхнього зв'язку з формуванням музичного сприйняття.

Автор публікації вважає, що перебіг процесу музичного сприйняття багато в чому зобов'язаний функціонуванню механізму перцептивної установки. Вона являє собою складну систему налаштування аналізаторів, мобілізації уваги, пам'яті, сприяє виробленню планів, моделей, прогнозів, що випереджають



сприйняття музики. Крім того, перцептивна установка пов'язана з безліччю інших установок різних рівнів, які накладаються одна на одну, утворюючи в результаті комплексну настройку психіки. Перцептивна установка, що виникає при слуханні музичного твору, має внутрішню ієрархічність. Вона містить в собі, щонайменше:

- довготривалі установки, які націлюють увагу слухача на впізнавання великих деталей, що охоплюють довгий період часу (приналежність до певної епохи, стилю, характерної манери композиторського письма);

- короткочасні (миттєві) установки, що виникають як реакція на те, що звучить в даний момент (темброві, динамічні, емоційні, образно-асоціативні та інші установки). І це – далеко неповний перелік типів установок, що є складовими комплексної перцептивної установки.

Якщо установка не забезпечує адекватного результату дії, тоді активізується вироблення нової установки. Кількість установок людини збільшується, в неї включаються не тільки установки, що безпосередньо виникають, а й ті, які існували раніше. Колишні установки можуть активізуватися повторно, що обумовлено апперцепцією (наявністю в запасах колишнього досвіду відомостей і стереотипів операцій, які можуть знадобитися для вирішення поточної ситуації).

При вивченні проблеми формування музичного сприйняття з позицій музичної педагогіки виникають завдання, пов'язані з «апаратом» сприйняття: ресурсами уваги, мислення, свідомості, пам'яті, можливостями слуху та музичного інтелекту з узагальнення та систематизації інформації, що надходить, процесами вивчення та накопичення музично-теоретичних понять, освоєння елементів музичної мови (мелодія, гармонія, метр, ритм, лад, динаміка, тембр, стиль, жанр тощо) [2; 3; 11; 12]. Ці складові сприяють розумінню музичних творів, управляють процесами формування музичного тезаурусу, аксіологічних і естетичних навичок сприйняття різних явищ музичної культури тощо.

Формування складових апарату сприйняття, які виконують пізнавально-аналітичні функції, що, в свою чергу, сприяє формуванню музичного сприйняття в цілому, повинно здійснюватися довільно, без видимого напруження. Управління цим процесом – необхідне та складне завдання, оскільки викладач не може показати як саме потрібно слухати музику. Процес же формування музичного сприйняття (навчання слуханню) – кропіткий і тривалий за часом, вимагає мобілізації всіх професійних умінь, які

викладач має в арсеналі педагогічної майстерності.

Необхідно враховувати, що формування музичного сприйняття у студентів-культурологів має спиратися на онтогенетичні дані. У роботі Готсдінера [3, с. 87, 157], де запропоновано диференціацію стадіальності розвитку музичного сприйняття, виділяємо опис 2-ї стадії, для якої властиві «... неточний висотний, динамічний і тембровий аналіз, вміння розрізняти лише загальний напрямок руху мелодії...», яку автор визначає як завершувальну у розвитку «... музичного сприйняття випускників шкіл і рядових слухачів». Дану стадію можна співвіднести з рівнем розвитку музичного сприйняття студентів-немузикантів; відштовхнувшись від неї доцільно вибудовувати їх подальший розвиток, навчання та виховання, які спрямовані на вдосконалення слухацької діяльності.

У дослідженнях з музичної педагогіки [1; 2; 3; 11; 12] тощо, відзначається велика різноманітність умов та методів навчальної роботи, систематизованих за різними параметрами. Детальний їх розгляд у проекції на формування музичного сприйняття не уявляється можливим у рамках даної статті. Але висвітлення значення деяких з них у процесі формування музичного сприйняття, та пояснення їх взаємодії із механізмом функціонування установки у данному процесі є можливим.

Серед існуючих численних педагогічних умов, що сприяють формуванню та розвитку музичного сприйняття, у якості першочергових слід виділити: комфортну психологічну обстановку навчального процесу; діалогічність спілкування між викладачем та студентами; пріоритет форм практичної діяльності на заняттях. Дотримання саме цих умов сприяє створенню позитивної довірливої, доброзичливої атмосфери на заняттях, встановленню міжсуб'єктних відносин, які засновані на співпраці і співтворчості тощо. На думку автора, саме ці умови забезпечують впровадження різноманітних методів роботи, серед яких слід виокремити:

- методи, диференційовані за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації, а саме – словесні методи, (пояснення, розповідь, бесіда, обговорення, поточний коментар, вербалізація художнього змісту тощо); наочні методи (слухання музики, аудіовізуальне або «живе» ілюстрування тощо), та їх комбінування;

- методи, диференційовані відповідно з роллю студента у процесі навчання (пасивні, активні, інтерактивні).

Словесні та наочні методи є дуже важливими у процесі формування музичного сприйняття у студентів-культурологів. Словесні методи сприяють розвитку художньо-образного мислення, оскільки містять вербальний компонент, що дозволяє студенту глибоше усвідомити зміст твору в цілому, та в деталях. Словесні методи завжди пов'язані із домінуванням вербальної установки, яка активізується у студентів та спрямована на досягнення цілей і завдань заняття.

Прикладом з власного досвіду є застосування вербальної установки вже в першій лекції курсу, однією з цілей якої є розкриття зв'язку специфічної за своєю суттю музичної мови та засобів її виразності з явищами зовнішнього світу (звукова зображальність, звуконаслідування). Створення викладачем вербальної установки слухачького сприйняття студентів налаштовує їх увагу, спрямовує її на впізнавання звукових явищ зовнішнього світу (наприклад, спів птахів, дзижчання джмеля, дзюрчання води, рух потягу, тощо). Звичайно, звуконаслідування в музиці, в силу специфіки музичної мови, носить умовний характер, але дає поштовх фантазії слухача, підвищує до неї інтерес, сприяє усвідомленню її як явища певної значущості, глибини і сили впливу, повідомляє про високу змістовну функцію музичного мистецтва та його образну насиченість.

Проведений автором порівняльний аналіз викладення лекційного матеріалу з активізацією вербальної установки і без неї, свідчить про те, що без словесного акцентування звуконаслідувальний компонент музичного змісту «проходить повз» уваги і свідомості студентів-немузикантів, і музичний твір сприймається як загальний музично-звуковий потік. Отже, мета заняття – усвідомлення музики як особливої форми відображення дійсності та естетичного художнього феномену – не досягається.

Словесні методи формування музичного сприйняття також активізують цільові, докомунікативні, перцептивні, комунікативні, посткомунікативні, емоційні, аксіологічні та ін. установки студентів, які дозволяють виявити їх музично-стильові уподобання, потреби і смаки, емоційно-ціннісні інтереси, демонструють рівень сформованості інтонаційного та загального музичного тезаурусу, виступають внутрішньою детермінантою сприйняття і розуміння музичного мистецтва.

Відомо, що змістові нюанси музичного твору неможливо замінити жодними словесними поясненнями. Тому обов'язковим є використання методу наочності (слухової,

комбінованої – слухо-зорової), які передбачають якомога більший контакт реципієнта з музикою. Методи слухової наочності розвивають цілеспрямоване слухове спостереження, в ході якого відбувається осмислення та інтерпретація того, що слухач спостерігає. У процесі слухового спостереження функціонують різні види установок: перцептивна – яка налаштовує процес сприйняття; усвідомлена – що відображає свідоме ставлення реципієнта до перебігу подій та явищ у музичному творі; цільова – спрямована на впізнавання елементів музичної мови, формотворчих одиниць тощо; емпатійна та емоційна установки, які налаштовують на досягнення емоційного стану, чуттєве проникнення, співпереживання; аксіологічна – яка дозволяє оцінювати музичні твори, що сприймаються, співвідносячи їх з особистими уявленнями про важливе, цінне, цікаве, та багато інших видів установок. Завдяки функціонуванню установок різних типів слухове спостереження йде від зовнішніх властивостей музичного твору (які почуттєво сприймаються і емоційно переживаються), до пізнання внутрішніх зв'язків і закономірностей музичних явищ.

Дуже важливо у роботі зі студентами-культурологами використовувати ще й комбіновані (слухо-зорові) засоби наочності: відеозаписи (навчальні фільми, концертне виконання музичних творів, записи оперних вистав, фільми-опери, тощо), демонстрацію музики у супроводі слайд-шоу, в якому задіяні твори суміжних видів мистецтв. Синтетичні засоби наочності одночасно спрямовані на активізацію двох сенсорно-перцептивних модальностей, й тому є перспективними в навчальних цілях.

Методи слухової та комбінованої наочності посилюють роль образних асоціацій в інтенсифікації процесів сприйняття музики у студентів, уміння спостерігати за ходом течії музичної думки, сприяють формуванню понять, що мають важливе значення в конкретизації знань. Методи слухової та комбінованої наочності можуть застосовуватися як при вивченні нового матеріалу, так і при його закріпленні. Їх застосування спирається як на функціонування окремих установок (перцептивну, первинну, цільову, смислову, короткочасну, довготривалу, усвідомлену, аксіологічну, когнітивну, операціональну та ін), так й на функціонування установочного комплексу, у якому можна виокремити види перерахованих вище установок.

Важливими у процесі формування музичного сприйняття у студентів-культурологів є також пасивні, активні,

інтерактивні методи. Але, на думку автора, пасивний метод, у чистому вигляді рідко застосовується при вивченні курсу «Історія музичного мистецтва», який неможливо уявити без опори на методи слухової та комбінованої наочності. Лекційне викладення нового матеріалу чергується із демонстрацією музичних творів (або фрагментів), на прикладі яких вивчаються узагальнені моделі жанру, форми, ладу, стилю тощо. Прослуховування музичних творів обов'язково підлягає обговоренню зі студентами, в ході якого з'ясовується ступінь освоєння нового матеріалу. Таке комбінування пасивних та активних методів дуже сприяє розвитку навичок слухацького сприйняття та передбачає активізацію вербальної, перцептивної, цільової, когнітивної, емоційної, естетичної, та ін. видів установок.

Активний та інтерактивний методи навчання мають велике значення у формуванні та розвитку музичного сприйняття. Їх застосуванням вимагає від викладача ретельної попередньої роботи з планування занять [1; 2; 3; 11; 12] використання форм колективної, групової (інтерактивна лекція, семінарські, практичні заняття тощо) та індивідуальної (самостійні роботи, домашні завдання, колоквіуми та ін.) роботи зі студентами, їх комбінування, впровадження інтерактивних форм (робота в малих групах, дослідницька діяльність, рольові ігри, презентація, дискусія, диспут, рефлексія).

Впровадження у власну практику активних та інтерактивних методів показало їх високу продуктивність у процесі навчання, у стимулюванні навчально-пошукової та пізнавальної діяльності студентів, їх художньо-творчого мислення. Застосування активних та інтерактивних методів у навчальній роботі із студентами-культурологами сприяє формуванню слухацького сприйняття та активізує наступні види установок: творчу, особистісну, цільову, усвідомлену, когнітивну, аксіологічну, емоційну та інші.

Отже, у результаті дослідження можна зробити наступні **висновки**: психологічна установка має важливе значення у процесі формування слухацького музичного сприйняття у студентів-культурологів. Вона існує у тісному взаємозв'язку із педагогічними умовами та методами навчання, утворюючи, так би мовити, «симбіотичну» самокеровану систему у якій відзначається безперервна причинно-наслідкова співзалежність, та, водночас, взаємокорисне співіснування зазначених складових, що коригуються викладачем згідно із встановленими цілями і завданнями заняття. Проте, здається необхідним узгодження поняття установки в

музиці з сучасними даними психології та музичної педагогіки, побудова ієрархії різних видів установок в їх взаємодії з кожним педагогічним методом, формою або умовою навчальної роботи, спрямованим на формування музичного сприйняття. Крім того, доцільними бачаться: адаптація курсу «Історія музичного мистецтва» до професійних вимог і знань майбутніх культурологів в галузі музичного мистецтва; розробка специфічних в даній ситуації методів і прийомів викладання (як загальнопедагогічних – бесіда, дискусія, слухова та візуальна наочність, так і спеціальних – художній аналіз музичного тексту); диференціація та інтеграція викладання, спрямовані на поєднання логічно обгрунтованого, дозованого співвідношення понятійно-теоретичного матеріалу і музики, призначеної для освоєння в ході вивчення курсу, поєднання в ході заняття різних форм роботи інформаційно-теоретичного, практичного і творчого характеру.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э. Б. Методологическая культура педагога-музыканта / Э. Б. Абдуллин. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
2. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
3. Готсдинер А. Л. Музыкальная психо-логия / А. Л. Готсдинер. – М. : 1993. – 193 с.
4. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 1965. – 120 с.
5. Кечхуашвили Г. Н. К проблеме восприятия музыки / Г. Н. Кечхуашвили // Вопросы музыкознания : [сб. науч. трудов / ред. Келдыш Ю. В.]. – М. : Музгиз, – 1954–1960. – Т. III. – 1960. – С. 302–323.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат 1975. – 304 с.
7. Максимов В. Н. Анализ ситуации художественного восприятия / В. Н. Максимов // Восприятие музыки: сб. ст. / Ред.-сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – С. 54–89.
8. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки. – М., 1980. – С. 91–111.
9. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
10. Психология музыкальная // Муз. энциклопедия [гл. ред. Ю. В. Келдыш]. – Т. 4. М. : Советская энциклопедия, 1978.
11. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. пос. / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2005. – 360 с.
12. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтв. (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
13. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М. : Институт практической

психології, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 448 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Чехуніна Аліна Олександрівна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокалу та хорових дисциплін, факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету.

*Коло наукових інтересів:* музикознавство, музична психологія (аналіз впливу мистецтва Й. С. Баха на композиторську і виконавську творчість XIX–XX ст. з позицій теорії установки); музична педагогіка (методика викладання «Історії музичного мистецтва» для студентів спеціальності «Культурологія» у вищих навчальних закладах).

**УДК 378.1: 168.52**

**КОНКУРС ДИРИГЕНТІВ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА**

**Інга ШЕВЧЕНКО (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка студентів на мистецькому факультеті являє собою одну із складових всебічного розвитку особистості у вищій школі, яка передбачає ґрунтовне оволодіння знаннями з предметів психолого-педагогічного та спеціального музичного циклу. Оновлення вищої музично-педагогічної освіти передбачає виховання фахівців, що змогли б вільно оперувати знаннями, володіти здатністю майстерно проводити урок, «заражати» учнів одним з наймогутніших засобів виховання творчого та інтелектуального потенціалу – хором співом – «божественним і небесним заняттям, яке зміцнює все прекрасне та благородне в людині» (Платон Афінівський).

У цьому контексті набуває актуальності проблема підготовки студентів мистецьких факультетів до продуктивної діяльності, особливо у сфері диригентсько-хорової підготовки, яку розглядали в історичному аспекті (А. Мартинюк, І. Павлик); хорознавчому (О. Бенч-Шокало, Т. Смирнова); диригентсько-хоровому (П. Ковалик, А. Козир, А. Кречківський); вокально-хоровому (Ю. Юцевич, О. Стахевич); музично-психологічному (Л. Бочарьов, В. Назайкінський, С. Науменко); музично-педагогічному (А. Болгарський, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова).

**Мета статті** – розглянути особливості хормейстерської підготовки в педагогічному навчальному закладі на прикладі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз змісту та організації підготовки майбутнього вчителя музики як керівника хору дає можливість констатувати, що цілісно-комплексній підготовці студентів заважає вузькопредметний технологічний підхід до вивчення фахових дисциплін. Причиною такого явища є традиційна зорієнтованість на репродукцію набутих знань, а не на творчий

процес їх надбання. У зв'язку з цим ми виділяємо інноваційні компоненти музично-педагогічної освіти: підготовка до творчості, спрямованість на самостійність на основі цілісно-комплексного підходу до навчального процесу, здатність до здобуття та поглиблення знань, які мають інтегрувати науково-теоретичні, психолого-фізіологічні та практичні компоненти, готовність до імпровізації, інтерпретації твору, до музично-естетичної діяльності з орієнтуванням на методику викладання предмету [8, с. 401; 10, с. 173].

До профільних предметів диригентського циклу відносяться хорове диригування, постановка голосу, хоровий клас. Спостереження засвідчили недооцінювання вагомості хорового диригування з-поміж дисциплін, що вивчаються на мистецькому факультеті. В умовах індивідуалізації навчання у класі диригування студенти оволодівають інтонаційно-слуховим осягненням твору, співом хорових партій, грою партитури, теоретичним аналізом та письмовою анотацією, диригуванням хорових творів, розвивають спеціальні диригентсько-хорові здібності. У подальшому це дозволить оволодіти методами роботи над вокально-хоровим твором та його інтерпретацією, засобами спілкування з хором, накопичити хоровий репертуар. В процесі хорового диригування відбувається формування не тільки грамотного музиканта-хормейстера, але й педагога, який володіє різними прийомами вокально-хорової роботи з дітьми [5, с. 115].

На мистецький факультет вступають студенти з різним рівнем музичної підготовки. Це особи із середньою спеціальною освітою, які закінчили фортепіанне, теоретичне, струнне, диригентсько-хорове, народне, вокальне відділення музичного училища, училища культури, педагогічний коледж та випускники музичних шкіл, ліцеїв мистецтв, а також випускники загальноосвітніх шкіл, які

зовсім не мають музичної підготовки. На жаль, більшість студентів стаціонарної форми навчання взагалі не замислюється над синтетичним наповненням диригентсько-хорової підготовки, 23 % першокурсників виділяють загальноосвітні дисципліни поряд зі спеціальними, не розуміючи їх специфічної ролі у навчально-виховному процесі. Скорочення годин з хорового диригування на II та III курсах, практикуму керівництва хором та хорового аранжування ускладнює підготовку студентів у системі музично-педагогічного навчання [9, с. 192], а процесуальний компонент не відповідає сучасним вимогам підготовки студентів до роботи з хором.

На думку А. Авдієвського, принципово новим підходом до вищої диригентсько-хорової підготовки є поглиблення етнокультурного аспекту музичної україністики, а диригентсько-хорову підготовку треба здійснювати в ручищі національної музичної культури [1].

Диригент-педагог С. Горбенко пропонує активізувати навчання студентів з використанням кращих хорових творів для дітей українських композиторів-класиків та сучасної хорової музики [4, с. 107].

Науковці приділяють суттєву увагу й удосконаленню навчального процесу на предметах диригентського циклу. Враховуючи складну багатокomпонентність хормейстерської діяльності, а також пов'язаність із репродуктивним характером засвоєних знань та вмінь, чільне місце у процесі диригентсько-хорової освіти науковці віддають самостійності навчання.

Так, Т. Смирнова вказує на необхідність вирішення основних професійних завдань на основі трансляції накопиченого загального та професійного досвіду, використання діяльнісного підходу для здійснення спеціальної диригентсько-хорової підготовки студентів, а диригентсько-хорову підготовку визначає як цілеспрямовану систему з комплексом взаємопов'язаних компонентів, яка, з одного боку, виконує замовлення суспільства на підготовку компетентних спеціалістів широкого профілю, а з іншого – відповідає на потреби студентів в їх особистісному і професійному становленні [9, с. 202].

Про зміцнення зв'язку теоретичного підґрунтя з практичними вміннями у процесі оволодіння знаннями з диригування, де роль репродуктивного вивчення диригування зведена до мінімуму, говорять Л. Безбородова, А. Болгарський, Л. Костенко, А. Мархлевський [2; 3; 6; 7]. Оскільки головними завданнями диригентсько-хорової підготовки майбутнього

педагога-музиканта визначено постановку диригентського апарату, відбір диригентських прийомів для виразного виконання твору, максимальний розвиток професійної ерудиції студента, підготовку до диригентської практики, то стає зрозумілою спрямованість уваги на свідоме удосконалення студентом своєї професійної майстерності шляхом не тільки засвоєння гами диригентських жестів, але й міцної теоретичної бази на основі принципів відбору і конструювання. А. Болгарський вважає, що основні завдання диригентсько-хорової підготовки мають тісно пов'язуватися з навчально-виховними та розвивальними функціями, а також з їх практичною перевіркою. Визначення змісту кожної конкретної теми, розділу та заняття треба будувати з урахуванням цілісності навчання відповідно до сучасних вимог педагогічної науки, вікових особливостей, що дозволять наблизити навчальний матеріал та навчальний репертуар до рівня музичних здібностей учнів, міжпредметної координації предметів диригування, постановка голосу, основний інструмент, сольфеджіо, гармонія, технічності виконання. Знання критеріїв змісту навчання допоможе свідомому розв'язанню у вирішенні навчально-виховних завдань, становленню творчої особистості вчителя музики як керівника шкільного хору [3].

Розглядаючи диригентсько-хорову підготовку у контексті розвитку загальномузичних та спеціальних здібностей, зв'язку фахової підготовки з національною музичною культурою, комплексі самостійних професійних дій, як спеціальний навчальний процес студента, сучасні диригенти-викладачі вказують на необхідність удосконалення підготовки студентів до роботи з хором, чому сприятимуть:

- сформованість диригентсько-хорової техніки (К. Ольхов);
- знання теоретичних основ диригентської навчальної методології (К. Птиця, П. Чесноков);
- інтонуючий музичний образ (С. Казачков);
- врівноважена та узгоджена взаємодія внутрішнього почуття та рухів (П. Чесноков);
- поетапне створення музичного образу (А. Анісімов);
- систематична музично-виконавська діяльність (Л. Безбородова);
- спрямованість на творче самовираження (В. Живов).

Для підвищення фахової майстерності майбутнього педагога-музиканта особливе значення має участь у конкурсних випробуваннях. Конкурси диригентів сприяють відкриттю нових імен молодих

диригентів-хормейстерів серед студентів музичних відділень мистецьких закладів.

В Україні останнім часом проводиться багато конкурсних випробувань для обдарованих молодих виконавців. З 1999 р. у Києві за підтримки Міністерства культури України Національною всеукраїнською музичною спілкою та Асоціацією «Хорове товариство імені Миколи Леонтовича» проводиться Всеукраїнський конкурс хорових диригентів. У конкурсі можуть брати участь професійні диригенти-хормейстери, а також студенти останніх курсів, бакалаври, спеціалісти та магістри вищих музичних навчальних закладів. Вік учасників у термін проведення конкурсу не повинен перевищувати 35 років. Конкурсні змагання проводяться в три тури. Перший тур: диригування обов'язкового твору у супроводі фортепіано; самостійне розучування обробки української народної пісні а capella за вибором учасника. Другий тур – відкрита репетиція двох творів програми а capella: обов'язкового та одного на вибір учасника конкурсу. Третій тур – відкрита репетиція з підсумком-демонстрацією диригування трьох творів на вибір учасника.

Всеукраїнський конкурс хорових диригентів – один з еталонів України. За останнє десятиліття засновано ще декілька конкурсів, які проводяться в окремих областях. Так, з 2003 р. у Херсонському державному університеті проводиться Всеукраїнський фестиваль диригентського мистецтва «Музична Таврія». На базі Сумського вищого училища мистецтв і культури ім. Д. С. Бортнянського проходить Всеукраїнський конкурс хорових диригентів ім. Д. С. Бортнянського. В 2013 р. кафедрою хорового диригування ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» за підтримки Міністерства освіти і науки України, Івано-Франківської обласної державної адміністрації, Івано-Франківської міської ради було проведено Перший Всеукраїнський студентський конкурс хорових диригентів в рамках науково-практичної конференції «Хорове мистецтво у вищій школі: проблеми і перспективи професійної підготовки».

Конкурс хорових диригентів в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка проводиться щорічно секцією хорового диригування та кафедрою вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання в рамках традиційної студентської науково-практичної конференції, яка присвячується визначним українським композиторам і хоровим диригентам.

Метою проведення конференції є пошук шляхів постійного оновлення змісту, форм і методів навчально-виховного процесу, направлено на єдність загального розвитку особистості, формування її професійної майстерності у відповідності до умов і запитів сьогодення.

Метою і головним завданням конкурсу є виховання диригентської культури студентів музичного відділення мистецького факультету; продовження традицій національної диригентсько-виконавської школи; популяризація та впровадження в активну навчально-виконавську практику хорових творів українських композиторів, кращих надбань музичної духовної скарбниці та традицій диригентсько-хорового мистецтва; підвищення фахової майстерності майбутніх учителів музики, виявлення молодих талановитих хорових диригентів серед студентів музичного відділення мистецького факультету; обмін досвідом з питань професійної підготовки студентів; популяризація серед молоді кращих надбань музичної духовної скарбниці та традицій диригентсько-хорового мистецтва.

В 2015 році конкурс відбувся 30–31 березня і був присвячений 90-й річниці з дня народження І. Н. Шамо. Програма кожного учасника конкурсу складалася з двох творів з репертуару жіночого хору (а capella): муз. І. Шамо, вірші В. Юхимовича «Перепілонька» (з хорової опери «Ятранські ігри») – для студентів, які не мають диригентської освіти; муз. І. Шамо, вірші В. Юхимовича «Грушечка» (з хорової опери «Ятранські ігри») – для студентів, які мають диригентську підготовку, а також твору з супроводом за вибором студента.

Конкурс був проведений в такому порядку: усна презентація твору а capella; диригування під рояль двох програмних творів; робота над фрагментом конкурсного твору.

Оцінювання виступів учасників конкурсу здійснювало журі, до складу якого увійшли провідні фахівці факультету, а очолила заслужений працівник культури України, доцент Н. М. Медведєва.

Переможці конкурсу були нагороджені пам'ятними призами та дипломами, а також спеціальними призами у номінаціях «за кращу усну презентацію конкурсного твору а capella», «за краще проведеною роботу з хором»; «за краще диригування твору з супроводом»; «приз глядацьких симпатій».

Переможцям-лауреатам I ступеню – студентці 11 групи Житінській Алісі (клас професора Растригіної А. М.) та студентці 21 групи Юрчик Людмилі (клас доцента

Шевченко І. Л.) – було надано право концертного виконання конкурсних творів з хором під час науково-практичної конференції.

**Висновки.** Багатогранна людська діяльність у своїй основі базується на певних морально-етичних, естетичних, філософських, духовних і культурних цінностях. Хорове мистецтво як один із компонентів естетичної культури спонукає до всебічного розвитку особистості, пошуків краси і створення її в праці, побуті, спілкуванні, а врешті-решт стимулює прагнення до удосконалення професійної майстерності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авдієвський А. Г. Програма з музики для середньої школи та позакласної роботи з музики в 1–4 класах / А. Г. Авдієвський, А. Г. Болгарський, І. М. Гадалова, З. З. Жорчок. – К., 1994.

2. Безбородова Л. А. Дирижирование / Л. А. Безбородова. – М. : Просвещение. 1983. – 154 с.

3. Болгарський А. Г. Музична культура в естетичній підготовці майбутнього вчителя музики / А. Г. Болгарський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Теорія та методика мистецької освіти. – Випуск 1(6). – К. : НПУ, 2004. – С. 7–14.

4. Горбенко С. С. Українська дитяча хорова література : Навчально-методичний посібник для вчителів шкіл різного типу та студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Ч. І. Міністерство освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова / С. С. Горбенко. – К., 2002. – 207 с.

5. Иванов-Радкевич А. А. О воспитании дирижера / А. А. Иванов-Радкевич. – М. : Музыка, 1973. – 156 с.

6. Костенко Л. В. Педагогічні умови організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1998. – 19 с.

7. Мархлевський А. Ц. Практичні поради в хоровому класі / А. Ц. Мархлевський. – К. : Музична Україна, 1986. – 96 с.

8. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої самостійної особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграф книга, 1996. – 406 с.

9. Смирнова Т. А. Музикальність у структурі професійно-важливих властивостей диригента хору: Збірник наук. праць / Т. А. Смирнова // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – К. : Науковий Світ, 2001. – С. 188–222.

10. Шевнюк О. Л. Інтегративності та варіантності у культурологічній підготовці майбутнього вчителя / О. Л. Шевнюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – 360 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шевченко Інга Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* особливості професійної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних вищих навчальних закладів у рамках сучасної гуманітарно-культурологічної парадигми.

УДК 159.922.76(043.3)

### КОРЕКЦІЙНА ОСВІТА І МИСТЕЦТВО

**Інна ШИШОВА (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Світові підходи до людей із особливостями фізичного, психічного, розумового розвитку характеризуються тенденціями зростання інтересу до людини, прагненням наблизити її життя до цивілізаційних норм.

Сучасна освіта в Україні характеризується чітким рухом у напрямі гуманізму, людиноцентризму, переосмислення суспільством і державою ставлення до дітей із особливостями розвитку, визнанням їх рівних прав з іншими дітьми в різних сферах життя, у тому числі в освіті та вихованні.

Одними з основних завдань розвитку дошкільної і загальної середньої освіти на найближчі навчальні роки Міністерство освіти і науки України вбачає створення умов для інклюзивного та інтегрованого навчання дітей

з особливими потребами. Удосконалення сучасної системи вітчизняної освіти відповідно до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування психологічних особливостей розвитку дітей і створення таких умов, що сприяли б своєчасному і повноцінному розвитку всіх сторін особистості дитини.

Важливість підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти у даний час пояснюється: необхідністю гуманних змін соціуму; сучасною тенденцією до збільшення кількості дітей, які мають різні ступені порушення фізичного і нервово-психічного здоров'я та важливістю захисту прав та соціальних потреб цих дітей.

Запровадження сучасних моделей організації навчання, виховання і реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку потребує спеціальної організації матеріального середовища, підготовки фахівців корекційної освіти, оскільки ефективність інтегрованого та інклюзивного навчання залежить від правильного психолого-педагогічного супроводу цих дітей, який забезпечують вчителі-дефектологи, вихователі дошкільних установ, педагоги, психологи.

Від особистості, професіональних умінь фахівців, які працюють в умовах інклюзивної освіти, досить часто залежить настрої, стан здоров'я, навіть доля дитини з особливими потребами. Мистецтво має значний потенціал у формуванні психолого-педагогічної культури студентів.

#### Аналіз досліджень і публікацій.

Психолого-педагогічна культура майбутнього фахівця є важливою передумовою його професіоналізму. Цей напрям у класичній та сучасній науці розкривають праці К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Монтесорі та інших. Питання активізації особистості знайшли відображення в працях М. Боришевського, І. Кона. Основу для наукової розробки поняття психологічної культури як внутрішньої культури людини можна знайти в творах класиків іноземної й вітчизняної психології (Б. Ананьєв, В. Вундт, Л. Виготський, М. Коул, З. Фрейд, К.Юнг). У розробку проблеми концептуалізації поняття «психологічна культура» вагомий внесок здійснили дослідники Г. Батишева, Є. Бондаревська, В. Вербець, С. Іванова, П. Каптерев, М. Корольчук, М. Коул, Н. Крилова, Г. Марасанов, Ф. Мухаметзянова та ін.

Проблемі професійної спрямованості належить одне з центральних місць у психології професійної діяльності, де усебічно розглядаються стани, властивості і самопочуття особистості (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, Л. Головей, Л. Дика, О. Леонтєв, Г. Нікіфоров, В. Новіков, Ю. Поваренков, А. Реан, В. Шадріков та ін.).

Дослідженню психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога, педагогічної діяльності як мистецтва присвячено низку наукових праць І. Беха, О. Біди, О. Глузмана, М. Гриньової, І. Зязюна, С. Максименка, В. Моргуна, Я. Пономарьова, В. Роменця, Б. Теплова.

Різним аспектам проблеми професіоналізму педагогів, які працюють із дітьми, що мають особливості розумового і фізичного розвитку, присвячено праці В. Бондаря, І. Єременка, Н. Засенко,

І. Колесника, А. Колупасової, М. Кота, С. Миронової, В. Синьова, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет, М. Ярмаченка. Автори наголошують на винятковій важливості професійної діяльності педагогів, пов'язано із корекційним спрямуванням навчання і виховання.

**Мета статті** полягає у дослідженні розвивально-виховного потенціалу мистецтва у структурі формування психолого-педагогічної культури фахівців спеціально-корекційної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сьогоднішній день кількість дітей в Україні, що мають порушення розвитку і потребують спеціальної системи освіти, нараховує понад 990 тисяч. Основними новітніми підходами до надання освіти цим дітям є: мейнстримінг (розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками), інтеграція (надання можливості учням з порушенням психофізичного розвитку навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, при цьому ці діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи, їм надають усталені освітні послуги), інклюзія – створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки є особливою системою навчання, що охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес відповідно до потреб усіх груп та категорій.

Сучасна форма інтегрованої та інклюзивної освіти вперше з'явилася за кордоном у другій половині ХХ століття. Економічні, технологічні та інформаційні можливості розвинених країн Європи, США, Японії дозволили створити умови для реалізації інклюзивної освіти поряд з наявною системою спеціальної освіти, паралельне спеціальне освітнє середовище у системі масової освіти, а також зробити максимально доступною для осіб з обмеженими можливостями міську інфраструктуру, зняти інформаційні та інші бар'єри і значно зменшити обмеження можливостей участі цієї категорії населення у соціальному житті. Здійснення такої діяльності у нашій державі передбачає підготовку фахівців високої психолого-педагогічної культури, адже ефективність інклюзивної освіти залежить від здійснення психолого-педагогічного супроводу, який має забезпечуватись скоординованими діями команди спеціалістів.

У праці К. Ушинського «Педагогічна антропологія» фактично досліджено



психолого-педагогічну культуру педагогів, викладено цілісну систему психологічних знань про людину, яка розвивається, рекомендації щодо їх використання у педагогічній діяльності.

С. Рубінштейн відмічав взаємозв'язок психологічної культури з етикою: «...Першочергова з першочергових умов життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей становить основу людського життя. Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття стосунків з іншими людьми, є ядром життєвої психології. Тут, разом із цим, галузь «стику» психології з етикою...» [3, с. 262].

Професіоналізм педагога необхідно формувати ще зі студентства. «Обов'язковими є постійний самоаналіз, самоудосконалення, глибоке знання дітей...» [5, с. 219].

Педагогу потрібно володіти методами діагностики, корекції, здійснення ефективного психологічного впливу на дитину, вміннями впливати на емоції та почуття дитини, основами викладання фахових предметів, «навчитися власній емоційній саморегуляції, творчим підходам до майбутньої діяльності» [6, с. 203].

Елементом формування психолого-педагогічної культури фахівця є здійснюваний ним ефективний психологічний вплив, який передбачає застосування у міжособистісній взаємодії виключно психологічних засобів з метою впливу на стан, думки, почуття, дії іншої людини. Педагоги користуються такими психологічними механізмами як переконування, оцінювання і само-оцінювання, навіювання, наслідування, психічне зараження, емпатія, рефлексія, ідентифікація. За модальністю ці впливи мають бути фасилітуючими (англ. *facilitate* – полегшувати) [4, с. 239–249].

У наш час у всьому світі посилюється тенденція до естетизації соціальної реальності, вона поширюється по усьому простору соціуму, як вшир, так і вглиб, у структури внутрішнього світу людини. У сучасному суспільстві відбувається естетизація найрізноманітніших сфер, структур, інститутів, посилюється художня складова будь-якої людської діяльності. Естетика буття впливає на емоції та почуття учасників освітньо-виховного процесу. Носієм естетики буття для дитини мають бути родина, природа, вихователь, педагог, культура, мистецтво.

Саме мистецтво може бути основою для успішного здійснення цих процесів. Воно має значний розвивально-виховний потенціал, який необхідно враховувати під час підготовки фахівців для роботи в умовах інклюзивної освіти.

О.Отич відмічає неоціненне значення мистецтва як чинника та засобу розвитку творчої індивідуальності суб'єктів педагогічного процесу. «Творчі потенціали мистецтва виявляються в тому, що у процесі художньо-естетичної діяльності людина «творить» саму себе, світ культури та нову художньо-образну реальність, яка, у свою чергу, впливає на її особистісне становлення, життєве самовизначення й творчий розвиток через особистісний, естетичний і професійний ідеал.

Педагогічні потенціали мистецтва зумовлені його виховною соціальною функцією, яка разом з іншими його специфічними та неспецифічними функціями забезпечує ефективність впливу мистецтва на процеси формування і розвитку особистості, становлення її творчої індивідуальності» [1, с. 21].

Проблема корекції поєднується з проблемою розвитку особистості і розглядається у цілому як проблема корекційно-розвивальної роботи. Корекційно-на освіта є провідним фактором розвитку дитини з обмеженими можливостями.

Актуальною є компенсація (лат. *compensatio* – заміщення, урівноваження) – заміщення або перебудова порушених / недорозвинених функцій організму. «Це складний, багатогранний процес просування організму внаслідок вроджених або набутих аномалій. У дітей із порушеннями розвитку у процесі компенсації відбувається формування нових динамічних систем умовних зв'язків, виправлення порушень або ослаблених функцій, розвиток особистості» [2, с. 6].

Під час лекційних та практичних занять з курсів «Основи дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Спеціальна психологія», «Психологія «важкого» учня» студенти мають засвоїти, що мистецтво, різні його види містять значні можливості у здійсненні компенсаторної ролі у розвитку та діяльності людей з особливими потребами, та оволодіти технологіями творчого впровадження цих знань на практиці. Наприклад, корекційний процес для слабчущих передбачає більш активне використання наочних засобів (сюжетних картин, макетів, муляжів, відеоматеріалів), які повинні ілюструвати навчальний матеріал і наочно розкривати його зміст. До наочно-дієвих засобів і прийомів, що допомагають формуванню уявлень і понять спочатку на наочно-образному, а потім і на абстрактному рівні узагальнень відносять створення ситуацій, інсценування, драматизацію, пантоміму.

На розвиток емоцій і почуттів дітей із порушенням зору значно впливає соціальне оточення й умови виховання. «Естетичні почуття у дітей із порушенням зорової функції сформувані непросто, проте сприймання світу на основі збережених аналізаторів дозволяє їм пережити естетичне задоволення, насолоджуватися природою, поезією, музикою» [2, с. 71]. Для сліпих і слабозорих дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, як і для зрячих, найбільш активною самостійною діяльністю є гра. Гра підвищує їх реабілітаційні можливості, сприяє корекції і компенсації дефектів.

Велике значення у розвитку мовлення має сенсорне виховання і розвиток ігрової діяльності. Допомогти становленню мовлення дитини із порушенням цієї функції може розуміння з дитиною ритмічних віршів і пісень, виконання супроводжувальних рухів, що здійснюються у певному темпі, поряд зі співом і декламацією. Включення дидактичних ігор сприяє сенсорному розвитку дитини, формує поняття, розвиває здатність навчатися, удосконалює слухову увагу, мовленнєву артикуляцію і мовлення у цілому.

Дітей із порушеннями мовленнєвої діяльності залучають до високохудожньої усної народної творчості та вітчизняної і зарубіжної класичної та сучасної літератури; знайомлять із кращими зразками у жанрі прози (казки, оповідання, легенди) і поезії (вірші, віршовані байки), малими фольклорними формами (загадки, лічилки, мирилки, пісеньки-потішки, коліскові, обрядові пісні – колядки, щедрівки, веснянки, заклички, посівальні та обжинкові пісні тощо), формують уявлення про характерні ознаки цих видів літературних творів, вчать розрізняти їх.

Шляхом використання засобів літературного мистецтва розвивають образотворчі акторські й режисерські задатки і здібності дітей, залучають їх до дій в уявлених ситуаціях, участі в інсценуваннях знайомих творів, драматизаціях, у перегляді і розігруванні постановок за мотивами літературних творів у пальчиковому, іграшковому, тіньовому, ляльковому та інших видах дитячих театрів.

У вітчизняній і зарубіжній спеціальній педагогіці розроблено ряд питань щодо корекційно-відновлювальної роботи з дітьми, хворими на ДЦП. Під час виконання таких вправ також використовують засоби етнопедагогіки, народного мистецтва. Позитивно діють на дитячий розвиток особистісно орієнтовані технології: методика кондуктивної педагогіки для дітей із ДЦП А. Петьо з використанням ерготерапії та арт-терапії. Розвиток рухової активності цієї

категорії дітей передбачає залучення батьків до активної участі у реалізації заходів щодо розвитку рухових функцій та збільшенні рухової активності дітей в домашніх умовах; поєднання психолого-педагогічних заходів з компенсаторно-відновлювальними засобами (акупресура, Су-Джок терапія, Войта-терапія) із залученням до роботи з дітьми кваліфікованих педагогів-реабілітологів; використання привабливих та емоційно сприятливих інтерактивних форм і засобів корекції (рухливі ігри, музичні заняття, ігри-драматизації), групових форм роботи з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

Попередити емоційний дискомфорт, створити позитивну мотивацію на уроці, підтримувати на належному рівні активність і самостійність учня, формувати вміння довільно спрямовувати увагу на власні емоційні відчуття, наслідувати вираження емоцій за зразком, розуміти емоційні стани інших людей, саморегулювати власну поведінку допомагають продуктивні методи корекції емоційного стану учня, психогімнастика, сюжетно-рольові ігри, неструктуровані ігри, арт-терапія, групові рухливі ігри.

Підготовка студентів до діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачає використання різноманітних форм, методів та засобів мистецтва. Під час вивчення теми «Діти з порушеннями зору» майбутнім фахівцям у якості самостійної роботи ми рекомендуємо прочитати повість В. Короленка «Сліпий музикант», переглянути художній фільм, який знято за цим твором, проаналізувати особливості адаптації дитини із порушеннями зору в оточуючому середовищі, художньо інтерпретовані у цих творах; ознайомитися із поезіями Е. Асадова, скульптурами Ліни По, музикою Стіві Уандера, художнім фільмом «Запах жінки», написати психолого-педагогічне есе на тему: «Долаючи темряву».

Під час вивчення теми «Психологічні особливості дітей із аутизмом» студенти аналізують кінофільм «Людина дощу» та з'ясовують, які особливості аутичних дітей знайшли художнє втілення в образі головного героя. Особливості розвитку людей зі складними порушеннями яскраво ілюструє біографічно-творча спадщина О. Скороходової.

Корекційно-розвивальна діяльність потребує сформованості особистісних, моральних якостей. Великі резерви для творчого натхнення студентів мають національні та сучасні культура і мистецтво. Психолого-педагогічна культура педагога полягає у тому числі і в педагогічній

майстерності, наявності позитивного іміджу, який передбачає дотримання певних естетичних вимог, орієнтирів, відсутність дисонансу між внутрішнім, духовним життям, станом психічного і фізичного здоров'я.

**Висновки** з даного дослідження полягають у тому, що: 1) у зв'язку із загальною тенденцією зростання інтересу до людини у цивілізованих країнах світу змінюється розуміння суті гуманістичного, людиноцентрованого підходу до досліджень проблеми інклюзії дитини із порушеннями розвитку у житті суспільства. Підготовка педагогів має бути ключовим фактором сприяння інклюзивній освіті; 2) у вищих навчальних закладах має здійснюватися робота щодо формування психологічної культури майбутнього фахівця, який працюватиме в умовах інклюзивної освіти; 3) значний розвивально-виховний потенціал у структурі формування психологічної культури фахівців в умовах інклюзивної освіти має мистецтво.

Подальші наукові розвідки передбачено спрямувати на дослідження технології використання форм і методів національної культури з метою формування психологічної культури майбутнього фахівця.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ст. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Отич; Інститут

педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2009. – 47 с.

2. Рацул А. Б. Корекційна педагогіка. Навчальний посібник / А. Б. Рацул, І. О. Шишова, О. А. Рацул. – Кіровоград : «КОД», 2012. – 356 с.

3. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. и др. : Питер : Питер принт, 2003. – 508 с.

4. Степанов О. М. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2011. – 416 с. (Альма-матер).

5. Шишова І. А. Формирование эмоционального интеллекта студентов в процессе подготовки к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности обучения и воспитания / И. А. Шишова // Continuity between the primary general and main general education: contents, management, monitoring : materials of the international scientific conference on April 18-19, 2014. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 272 p.

6. Шишова І. О. Емоційно-творчий аспект підготовки студентів психолого-педагогічного профілю до роботи із дітьми з особливими потребами / І. О. Шишова // Наукові записки. – Випуск 133. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 195–203.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шишова Інна Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх фахівців корекційної освіти.

УДК 378+62–182.7

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

**Наталія АШИХМІНА (Одеса)**

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні зміни перехідного етапу розвитку суспільства, інтеграція України в європейський освітній простір, приєднання до Болонського процесу ставлять систему освіти перед необхідністю модернізації змісту й організаційно-технологічного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. У рамках модернізації визначальними критеріями постає якість підготовки фахівців, її відповідність європейському рівню праці, посилення конкурентної спроможності європейської освіти тощо. У зв'язку з цим значно зростає увага до проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у вишах для

реалізації сучасних модернізованих педагогічних технологій і методик.

Підготовка майбутніх фахівців, зокрема в галузі мистецької освіти, починається з процесу їх адаптації до умов освітньої діяльності у вищих навчальних закладах. Адаптація першокурсників саме на початковому етапі навчання, який характеризується зміною особистісної системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій, опануванням нових засобів навчально-пізнавальної діяльності, формуванням діалогових міжособистісних відносин, забезпечує успішність усього подальшого освітнього процесу і, в результаті, суттєво впливає на якість фахової підготовки.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Значущість проблеми адаптації студентів до навчання у вищій школі підтверджується посиленням уваги вчених до наукових досліджень як на психофізіологічному (Ф. Березін, М. Некіпелов, Н. Пейсахов та ін.), так і на психологічному (Т. Антропова, С. Гапонова, О. Нагоркіна, А. Налчаджян, П. Федорова та ін.) та педагогічному рівнях (В. Лісовський, І. Мілославова, А. Сичов, Л. Студенікіна та ін.). У педагогіці означена проблема досліджується в аспектах готовності першокурсників до навчального процесу у вищому навчальному закладі (Ю. Дік, Г. Крилов, Н. Бахарєва); адаптації педагогів до змін в освітньому середовищі (С. Дроздов, О. Назарова, Р. Овчарова); визначення етапів адаптації студентів у ВНЗ в процесі навчання (Д. Андрєєва, В. Брудний, О. Галус та ін.). Менш інтенсивно питання адаптації до навчання висвітлювалося в мистецькій педагогіці. Вказана проблема була предметом дослідження Л. Булатової, І. Личагіної, Л. Щепотько в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

**Мета статті.** Сучасні дослідження процесу адаптації першокурсників констатують недостатнє вивчення його соціально-психологічного аспекту, а саме – проблеми успішної соціально-психологічної взаємодії студентів з оточуючим художньо-освітнім середовищем музично-педагогічних факультетів, інститутів мистецтв через налагоджування нових типів і форм міжособистісних зв'язків і відношень. Враховуючи заявлене, метою даної статті є визначення сутності й особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників до музичного навчання в педагогічних університетах.

**Виклад основного матеріалу.** Етимологія слова «адаптація» походить від латинського «adaptatio» – пристосування. Виникнення терміна «адаптація» датується другою половиною XVIII століття і його введення в науковий обіг пов'язують з ім'ям німецького фізіолога Х. Ауберга, який використовував названу дефініцію для характеристики явища пристосування чутливості органів зору до дії певного подразника. Тривалий час поняття «адаптація» було однією з основних наукових категорій природничих наук. Більшість учених його розглядало як процес пристосування і змін в організмі, який зумовлює рівновагу з постійними або змінними умовами оточуючого середовища.

З часом термін «адаптація» набув широкого використання в соціальних науках: філософії, соціології, психології, педагогіці. Зокрема ці науки звертали чималу увагу

дослідженню питання пристосування особистостей до нових умов навчання.

Розглядаючи означену проблему в межах мистецької педагогіки, можна визначити адаптацію першокурсників до музичного навчання в педагогічних університетах як процес успішного опанування нових засобів художньо-освітньої діяльності, формування у студентів певних типів і форм міжособистісних зв'язків і взаємин, а також забезпечення особистісного й професійного розвитку кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Розглянемо сутність і особливості поняття «адаптація до музичного навчання» в системі «особистість – соціальне середовище», зокрема в контексті «майбутній вчитель музичного мистецтва – соціальне художньо-освітнє середовище».

У філософській науці категорія «адаптація» розглядається як атрибутивна характеристика будь-якої живої істоти, яка проявляється в системі її взаємин з середовищем життєдіяльності під час виникнення певних змін. Оскільки людина і середовище постійно змінюються, адаптація стає фундаментальною основою існування. Визначення процесу адаптації як процесу зміни особистості першокурсника під впливом зовнішнього художньо-педагогічного середовища дозволяє стверджувати, що пристосування є слідством, результатом таких змін, які потребують активних художньо-освітніх і комунікативних дій майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Більшість науковців, зокрема А. Бондаренко, С. Васильєва, Є. Віттенберг, Р. Іхсанов, В. Казначєєв, А. Налчаджян, розглядають психологічну і соціальну адаптацію в єдності, стверджуючи тим самим нероздільність психічного і соціального в процесі пристосування. Цілісної концепції соціально-психологічної адаптації на сьогоднішній день ученими не розроблено, частіше під нею розуміють особистісну адаптацію, тобто пристосування особистості до соціально-проблемних ситуацій, звикання індивіду до нових умов зовнішнього середовища із затратою певних сил – в площині взаємного пристосування індивіда і середовища.

О. Степанов проблему адаптації у психологічному контексті трактує як константний процес психодинамічного пристосування індивіда до умов соціального середовища, до спільноти, мікроспільноти в соціумі, тобто як результат самого процесу соціоадаптації. При чому, когерентність цих факторів залежить від цілісності соціорієнтацій

індивіда, засобів, прийомів досягнення самих цілей тощо [2, с. 11].

Зазначимо, що соціологічна наука поширює зміст дефініції «адаптація» і визначає її не тільки як пристосування людини або групи людей до нового соціального середовища, а і як пристосування середовища з метою співіснування і взаємодії [1, с. 6]. Вчені звертають увагу на існування двох адаптаційних процесів. На думку Х. Хартманна, людська дія адаптує оточуюче середовище до людських функцій, а потім людина адаптується до самостійно створеного довкілля. З огляду на теорію «адаптаціогенеза» науковця, нове оточуюче середовище стає більш сприятливим для функціонування організму [5]. Сприятливість, комфортність соціального середовища створюється в ході такого співіснування і взаємодії з ним – коли узгоджуються вимоги та очікування її учасників. Саме узгодженість самооцінок, прагнень, сподівань суб'єкта з можливостями і реальністю соціального середовища є найважливішим компонентом адаптації [3, с. 13]. В контексті нашого дослідження – власне, соціально-психологічний простір педагогічного університету передбачає наявність системно-організаційного художньо-педагогічного середовища, що переживається, оцінюється і пояснюється кожним «включеним» до нього першокурсником. Позитивні емоції у взаємодії зі студентами і викладачами, задовільне самопочуття і відчуття душевного комфорту, є референтними показниками адаптованості першокурсників до музичного навчання і накопичення ними індивідуального художньо-освітнього і художньо-комунікативного досвіду.

У контексті висвітлення проблеми накопичення першокурсником індивідуального досвіду слід звернути увагу на залежність активного включення майбутнього вчителя музичного мистецтва до системи взаємовідносин учасників навчального процесу в педагогічному університеті, що супроводжується прийняттям традицій, норм, установок нового художньо-освітнього середовища, від його (студента) минулого соціального досвіду, власних художньо-ціннісних орієнтацій. Якщо інформація щодо цього нового середовища і взаємодії в ньому відповідає минулому художньо-комунікативному досвіду першокурсника, його орієнтаціям – вона оцінюється позитивно, тому майбутній фахівець починає сприймати норми художньо-освітнього середовища педагогічного університету й поступово відбувається процес ідентифікації особистості з закладом освіти і, як наслідок – художньо-освітній та комунікативний розвиток студента.

В ході соціально-психологічної адаптації до музичного навчання майбутній вчитель музичного мистецтва вступає до реального життя навчального середовища, бере участь у ньому, в результаті чого з'являються позитивні взаємовідносини з іншими студентами, викладачами, концертмейстерами тощо.

Отже, трансформація соціально-психологічного досвіду в індивідуальний зумовлена активністю студента в процесі пристосування до нового художньо-освітнього середовища.

Загальна лінія міркувань у контексті «першокурсник – соціальне художньо-освітнє середовище педагогічного університету» доповнюється активізацією процесів свідомості і самосвідомості майбутнього фахівця. Це викликано тим, що з боку соціального середовища адаптація до музичного навчання визначається цілями художньо-освітньої діяльності, визначеними соціальними нормами, засобами їх досягнення і санкціями за відхилення від цих норм. Разом з тим, з боку першокурсника адаптація залежить, перш за все, від сприйняття та оцінки означених цілей, норм і санкцій.

Водночас, при висвітленні проблеми пристосування майбутнього фахівця до музичного навчання в педагогічному університеті, як соціоіндивіда, до певних норм, умов, принципів інтересобистісної сфери художньо-освітнього середовища обов'язковим є врахування з боку студента своїх власних індивідуальних якостей, особливостей психіки в цілях адаптації до навчання. Субстанціональний прояв психологічної адаптації (спілкування, контакт) здійснюється саме через взаємодію, художню комунікацію першокурсника з оточуючими його студентами, викладачами і художньо-освітньою інформацією.

Соціально-психологічна адаптація до музичного навчання зумовлює напрацювання майбутніми вчителями музичного мистецтва власного стилю поведінки, створення якого стає адаптаційним механізмом, що пов'язаний з набуттям й утворенням індивідуальної системи планування, регулювання і виконання художньо-освітніх дій.

Розглядаючи соціально-психологічний аспект адаптації першокурсників до музичного навчання в педагогічних університетах доречно підкреслити таке – пристосування передбачає формування психологічних механізмів, завдяки яким майбутні вчителі музичного мистецтва забезпечують собі безпеку й адекватну орієнтацію в нових ситуаціях. Адекватність таких механізмів, на нашу думку, зумовлює успішність перебігу адаптації, через що студенти отримують

можливість максимально самореалізуватися без надмірних зусиль у художньо-освітній галузі. Першокурсники, які постали перед проблемою свого включення до нової музично-педагогічної організації, фактично вирішують питання знаходження «свого місця», тобто визначають той соціально-психологічний локус, який віддзеркалює їх ставлення до оточуючих викладачів, концертмейстерів, однокурсників, інших студентів та явищ в типовій для даної організації ціннісній «системі координат».

Питання «включеності» першокурсника до соціально-психологічного простору педагогічного університету є специфічним аспектом досліджуваної проблеми. Цей спектр аналізу пов'язаний з підходом Дж. Морено, який вважав будь-яку особистість включеною в певний простір цілей, цінностей, взаємин тощо. При цьому переміщення, «зміна локусу» в такому просторі надає зовсім іншого значення усій системі зв'язків, у яку включені як суб'єкти, так і об'єкти соціальної взаємодії [4, с. 6]. Висловлена думка дає підстави розглядати взаємодію майбутніх фахівців з соціумом як безперервний художньо-змістовний обмін з оточуючим середовищем, який відповідає якісному оновленню соціосередовища, першокурсників, і зумовлює їх перехід на новий, більш високий рівень розвитку, що є основою адаптивної діяльності. Означену діяльність, яка забезпечує позитивні особистісні зміни студентів і середовища, можна вважати найважливішою умовою успішної адаптації до музичного навчання, що потребує від майбутніх учителів музичного мистецтва усвідомлення себе як діячів, а також правильного поєднання їхніх художньо-освітніх потреб із задачами соціального середовища педагогічного університету.

З огляду на вищеозначене, початок музичного навчання в мистецько-педагогічних вишах є для студентів ситуацією незнайомою, тому це зумовлює виникнення в них певних побоювань через недостатню орієнтацію в соціально-психологічному просторі нової художньо-освітньої організації. Проблема не тільки в тому, щоб сприйняти і зрозуміти імпліцитно існуючі «системи координат», а й прийняти їх на емоційно-особистісному рівні, знайти в них нові особистісні сенси. Актуалізація цієї потенційної загрози може проявитися також у відсутності орієнтації в соціально-психологічному просторі університету, а надалі – в певній ізоляваності відносно студентської академічної групи. Це, в свою чергу, може негативно позначатися на самооцінці, відбитися на фрустрації та зумовити втрату інтересу до музичного навчання. Тому неуспішна адаптація дозволяє

першокурсникові лише частково орієнтуватися в ситуації навчання і не дає змоги більш-менш самореалізуватися в межах педагогічного університету. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах музичного навчання у вищій школі, крім того, отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації.

**Висновки.** Отже, в соціально-психологічному контексті адаптація першокурсників до музичного навчання в педагогічних університетах є активним пристосуванням майбутніх фахівців до умов соціального художньо-освітнього середовища з метою взаємодії.

Соціально-психологічний аспект проблеми адаптації студентів до музичного навчання проявляється у процесі накопичення майбутніми вчителями музичного мистецтва індивідуального досвіду соціальної поведінки і художньо-освітнього спілкування, напрацювання власного ставлення до ролей, які вимагає оточуюче музично-педагогічне середовище, формування особистісних норм і переконань, систем смислів та значень.

Перспективною темою подальшого дослідження означеної проблеми може стати вивчення соціально-психологічного контексту розвитку адаптивних здібностей першокурсників до музичного навчання в педагогічних університетах.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / [уклад. В. І. Волович та ін.]. – К.: Укр. центр духовної культури, 1998. – 736 с.
2. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія / О. М. Степанов. – К.: АкадемВидав, 2006. – 424 с.
3. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М.: Инфра-М, 2009. – 570 с.
4. Хазратова Н. В. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ: типи особистісних проблем та консультативна робота зі студентами / Н. В. Хазратова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 2. – С. 5–8.
5. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации личности / Х. Хартманн; [пер. с англ. В. В. Старовойтовой; ред. М. В. Ромашкевича]. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – С. 38–56.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ашихміна Наталія Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Південно-українського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

*Коло наукових інтересів:* методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти.

УДК 378.091.2:785

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Олена ГОРБЕНКО (Кіровоград)

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освітянської думки значно актуалізується проблема професійної підготовки майбутніх учителів музики, які засобами мистецтва впливають на розвиток духовного світу підростаючого покоління, виявляють творчі здібності своїх вихованців, спрямовують розвиток їхніх особистісних якостей. У зв'язку з цим посилюються вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, важливим компонентом якої є здатність самостійно набувати музично-виконавських компетенцій, визначати особистісні способи художньо-творчої самореалізації, володіти засобами художнього пізнання та самопізнання.

Успішність розв'язання цих питань залежить від педагогічних умов, котрі детермінуються сутністю і змістом професійної підготовки, особливостями мистецької освіти й дають змогу ефективно побудувати процес формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики, відзеркалити її структуру, реалізувати способи формування інструментально-виконавської компетентності, забезпечити вдосконалення системи інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, що потребує реалізації інноваційних підходів до процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Розглядаючи поняття «компетентність» у контексті культурологічного підходу, науковці підкреслюють її орієнтацію на духовні потенції особистості. Основою їхнього формування виступає поєднання знань, навичок і вмінь з індивідуальним переживанням, емоційно-почуттєвим досвідом, зумовленого різноманітними життєвими ситуаціями [4, с. 2].

Слушним є твердження Л. Масол, котре повною мірою стосується й професіоналізму вчителя музики. Учена підкреслює важливість «авторської здатності» особистості, «спроможності виступити ініціатором мистецького задуму, реалізувати його у власній творчій діяльності, бути перформативним – оригінальним і виразним у її презентації» [3, с. 249].

Професійну компетентність майбутнього вчителя музики Г. Падалка визначає як системну, інтегративну якість, що передбачає

здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами. Знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів, підкреслює Г. Падалка, – означає мати великий запас естетичних вражень, великий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів [7, с. 38].

О. Михайличенко відносить професійну компетентність учителя музики до внутрішніх структурних компонентів педагогічної майстерності, яку визначає як сукупність професійної компетентності, педагогічних здібностей та педагогічної техніки. Професійну компетентність викладача музичних дисциплін науковець визначає як «гармонійне поєднання його музичних знань, педагогічно спрямованої свідомості та психолого-педагогічного мислення» [5, с. 92].

Грунтуючись на висновках педагогів-науковців про те, що компетентність насамперед має діяльнісну характеристику, котра розкриває здатність фахівця здійснювати необхідні професійні дії, успішно реалізовувати набуті знання, вміння і навички в практичній діяльності, ми визначаємо інструментально-виконавську компетентність як складну інтегративну особистісну якість майбутнього вчителя музики, сформованість якої зумовлено здатністю до художньої інтерпретації в різних видах інструментально-виконавської діяльності.

Діяльність учителя музики, зазначається у наукових працях О. Апраксіної, Л. Арчажникової, Л. Горюнової, Г. Падалки, Л. Рапацької, О. Ростовського, визначається і педагогічною діяльністю, котра синтезує педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-теоретичну, музично-виконавську, дослідницьку роботу й заснована на вміннях самостійно систематизувати й узагальнювати набуті знання, осягати навколишній світ через художні образи.

Творча діяльність учителя музики зумовлюється специфікою інструментально-педагогічної діяльності, яка здійснюється в процесі публічного виступу, передбачає наявність інтерпретаційних умінь, здатності до

адекватного відтворення художнього образу. Визначну роль у цьому процесі відіграють музично-виконавський досвід, знання, інтелект, володіння засобами художньої виразності, технікою художнього виконання, багатством асоціативного фонду, емоційною культурою, образністю музичного мислення.

Л. Арчажникова виокремлює такі види музичної діяльності, що пов'язані з інструментальним виконанням: сольний спів, самостійна робота над музичним твором, акомпанування, читання з листа, транспонування, гра в ансамблі, творче музикування [2].

Аналіз праць і положень вищезазначених науковців уможливив зробити висновок про те, що здатність майбутнього вчителя музики до художньої інтерпретації в різновидах інструментально-виконавської діяльності й визначає рівень сформованості інструментально-виконавської компетентності майбутніх фахівців.

**Мета статті:** розкрити сутність інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначити педагогічні умови формування інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентнісно спрямована парадигма освіти виходить із того, що інтенсивний і динамічний розвиток особистості відбувається продуктивно, якщо створені умови для задоволення її базових потреб, зокрема потреби в самоорганізації і реалізації свого творчого та життєвого потенціалу й потреби в пізнанні відповідно до індивідуального способу освіти, що детермінує індивідуальні когнітивні стратегії.

Розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) підкреслюють, що людина як унікальна система особистісних смислів, індивідуально своєрідних способів упорядкування зовнішніх вражень і внутрішніх переживань є не пасивним об'єктом впливу навколишнього середовища, а активним суб'єктом діяльності. Тому формування особистісних якостей відбувається через активну діяльність суб'єкта, котра у свою чергу вимагає виявлення високого рівня креативності, творчості, самостійності й детермінується певними педагогічними умовами. Розвивальною, стверджують дослідники, є тільки та діяльність, зміст і характер якої спрямовується на формування емоційно-мотиваційної сфери, а способи її виконання ставлять студента в позицію активного суб'єкта навчальної діяльності.

Тому визначення нами педагогічних умов формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики спирається, насамперед, на психолого-педагогічний принцип єдності свідомості й діяльності, відповідно до якого діяльність людини зумовлює формування її свідомості, усіх її психічних якостей, котрі, у свою чергу, спрямовують і регулюють практичну діяльність людини.

Взаємозумовленість внутрішніх і зовнішніх умов, де внутрішні розуміються як психічний стан суб'єкта, його думки й почуття, через які й заломлюються зовнішні впливи. Саме від внутрішньої позиції та психологічної установки особистості, зазначають психологи, залежить ефективність впливу тих чи інших дій та обставин, які сприяють формуванню її особистісних якостей.

Це спричинило визначити дві підсистеми: педагогічний вплив педагога на студента як зовнішню умову (використання відповідних технологій педагогічного впливу) і самостійну інструментально-виконавську діяльність самого студента як внутрішню умову, що загалом складають взаємозумовлену й взаємопов'язану цілісну систему, що становить спільну діяльність педагога і студента.

Аналіз цих двох підсистем уможливив вирізнити педагогічні умови, що взаємозумовлюють одна одну й умовно розподіляються на зовнішні (об'єктивні) і внутрішні (суб'єктивні), наявність яких сприяє ефективності впливу зовнішніх умов та їхньої взаємодії з внутрішніми, що виявляється в ступені узгодженості дій викладача та студента в процесі розв'язування певних художньо-педагогічних завдань і ставленні до студента як до суб'єкта навчання.

Отже, під педагогічними умовами ми розуміємо створення зовнішніх умов, що спрямовані на особистість студента, зумовлюють і спричиняють його якісні внутрішні зміни. Такими умовами визначено:

1. Створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання.

2. Використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування в процесі формування художньо-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики.

3. Використання індивідуально-диференційованого та варіативного підходів у процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музики.

4. Забезпечення пріоритету художньо-практичної діяльності;



5. Поетапність процесу формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики.

У педагогічній науці існує поняття «освітнє середовище», яке розуміється як система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, котрі містяться в соціально-педагогічному й просторово-семантичному оточенні [3, с. 266].

Науковці виокремлюють три види середовища, що характеризують галузь навчання: предметне, природне й соціальне середовище спілкування. Структурними компонентами освітнього середовища визначаються такі: просторово-предметний, соціальний, психодидактичний (технологічний) [3, с. 266].

Просторово-предметний компонент освітнього середовища містить дизайн та оформлення навчальних приміщень, обладнання, предмети, речі, одяг (форма); соціальний компонент складається з контингенту вчителів й учнів; психодидактичний компонент містить систему педагогічних дій і впливів, спрямованих на формування особистості учня.

Середовище мистецької освіти, зазначає Л. Масол, – це естетичне оточення учня в шкільному житті, сукупність об'єктивних зовнішніх умов і факторів, соціальних об'єктів і мистецьких предметів, необхідних для її успішного функціонування. Це система цілеспрямованих естетико-педагогічних впливів на художній розвиток школяра на уроках мистецтва, а також інтенсифікація додаткових естетичних чинників, які містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні. Естетизація загальноосвітньої сфери й середовища містить комплекс організованих і спрямованих певним чином художньо-педагогічних заходів (мистецькі акції та дії), що змінюють якісні параметри навчально-виховного процесу, всього освітянського простору закладу, життєдіяльності учнів у школі й поза її межами й разом із сукупністю сучасних засобів навчання сприяють уходженню учнів в енергетичне поле мистецьких цінностей, посилюючи їхній ціннісно-емоційний резонанс і поліхудожній вплив [3, с. 267].

Створення художньо-творчого середовища є основною зовнішньою умовою, що інтегрує компетентнісний та особистісно-зорієнтований підходи до навчання, передбачає використання відповідних педагогічних умов, інноваційних форм, активних та інтерактивних методів навчання, спрямованих на формування вмій художньої інтерпретації, інтелекту, творчого досвіду, критичності мислення,

здатності до самостійної творчої діяльності, самореалізації, саморозвитку й само-творчості майбутніх фахівців.

Виокремлення нами діалогічного спілкування зумовлено специфікою інструментально-виконавської та музично-педагогічної творчості. Слушною є думка О. Олексюк, яка зазначає, що «діалог у музичній педагогіці – це не просто засіб, метод. Це сутнісна основа музично-освітнього процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика є актом міжособистісного спілкування» [6, с. 14].

Принцип діалогічності мистецької освіти науковці [3, с. 265] трактують у таких рівнях:

1) як «її комунікативну спрямованість, утілення ідей «діалогу культур» у процесі навчання і виховання», як особливості процесу художнього пізнання; як уявний (невербальний) діалог з митцем, перетин просторово-часових кордонів і проникнення в «унікальний мікрокосмос». Такий внутрішній діалог потребує здатності до рефлексії, усвідомлення власного ставлення до мистецтва й у такий спосіб через діалогічну художню картину світу – усвідомлення власного «Я»;

2) взаємопроникнення особистісних смислів у системі «студент-педагог», «студент-студент», «студент-аудиторія».

Діалог передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників процесу художнього спілкування, формує емпатійний стиль стосунків, забезпечує духовно-емоційну насиченість процесу художнього спілкування. Соціальний контекст, у якому відбувається обговорення мистецьких творів на індивідуальних та групових заняттях, породжує особливі емоційно-мотиваційні імпульси, котрі допомагають студенту визначити координати власної художньої діяльності.

Індивідуальний та диференційований підходи є такою організацією педагогічного впливу, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, діагностику особистісно-типологічних особливостей і здібностей студентів, упровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій, сутність яких полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, використання способів оптимізації навчально-виховного процесу, вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і введення нових методів та прийомів, завдань різної складності, що спрямовуються на розкриття творчого потенціалу кожного студента, забезпечення можливостей вибору індивідуальної траєкторії навчання з метою

самореалізації студентів у музично-виконавській творчості.

Важливою педагогічною умовою є забезпечення пріоритету самостійної художньо-практичної діяльності, яка є рушійною силою в процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь і набуття інструментально-виконавського досвіду студентами. Художня практична діяльність має виконуватися систематично, щоденно й підпорядковуватися певній меті й завданням. Структура художньо-практичної діяльності, зокрема інструментально-виконавської, містить сформованість інтересів, потреб, чітке уявлення мети художньо-практичної діяльності, оволодіння способами практичного розв'язання поставленої мети, аналіз результату здійсненої діяльності. Студент повинен бути переконаним, твердо знати й усвідомлювати, що відсутність інструментально-виконавської практики, художньо-інтерпретаційного досвіду в різних видах музично-виконавської діяльності призводить до знецінювання художньої мети, нівелювання результатів художньо-інтерпретаційної діяльності, неможливості опанувати й досягнути глибинно-неповторні прошарки твору, а отже, й негативно позначається на рівні оволодіння професійною компетентністю. Тому добір доцільних способів стимулювання потреби у різновидах інструментально-виконавської діяльності, залучення студентів у різні види інструментально-виконавської діяльності є запорукою успіху в процесі формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики.

Наступною педагогічною умовою ми визначили поетапність процесу формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики.

Поетапне засвоєння студентами пропонованого теоретичного і практичного навчального матеріалу надає можливість поступово ускладнювати й розв'язувати завдання, спрямовані на формування інструментально-виконавських компетенцій майбутніх фахівців.

Визначаємо взаємопов'язаних три етапи формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів: ціннісно-орієнтаційний, творчо-діяльнісний, творчо-репрезентативний.

Перший етап – ціннісно-орієнтаційний спрямовується на формування ціннісних орієнтацій студентів. Ці орієнтації опосередковуються особливостями професійної музично-виконавської діяльності, детермінують ставлення до загально-художніх, професійно-педагогічних цінностей –

музичного мистецтва та інструментально-виконавської діяльності як засобу розвитку особистості, усвідомлення їхньої значущості у формуванні внутрішнього світу особистості, стимулюють розвиток інтересу, потреби, індивідуально-ціннісного ставлення студентів до різновидів музично-виконавської творчості.

Другий етап – творчо-діяльнісний – є центральним і найбільш вагомим у формуванні інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики. Способи педагогічного впливу спрямовуються на розвиток художньо-інтерпретаційних умінь студентів у процесі самостійної творчої пошукової й творчо-перетворювальної діяльності. На цьому етапі студентам надається можливість удосконалити рівень оволодіння художньо-інтерпретаційними операціями: вміння самостійно аналізувати, добирати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки; виробляти здатність до творчого художньо-інтерпретаційного переосмислення, художнього виконання.

Третій – творчо-репрезентативний – спрямований на виявлення знань та вмінь студентів самостійно здійснювати інструментально-виконавську діяльність, застосовувати метод проектів у самостійній творчості. Цей етап передбачає підготовку й проведення художньо-творчих проектів, презентацію інтегрованих художньо-творчих тем-проектів. Педагогічні методи та прийоми, що використовуються на цьому етапі, спрямовуються на формування художньо-інтерпретаційних умінь у процесі самостійної творчої діяльності.

**Висновки.** Таким чином, розв'язання проблеми формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики забезпечується оптимальним вибором педагогічних умов, що передбачають: створення художньо-творчого середовища, що сприяє реалізації компетентнісного, особистісно-зорієнтованого підходів до процесу формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики; використання діалогічної та проблемно-діалогічної взаємодії у процесі інструментально-виконавської підготовки, що позитивно позначається на вдосконаленні когнітивно-емоційної та рефлексивно-оцінювальної сфер студентів; використання індивідуалізації, диференціації та варіативності навчання, що сприяє формуванню художньо-інтерпретаційних умінь студентів з урахуванням їхніх інтересів, нахилів, уподобань та здібностей; забезпечення пріоритету практичної діяльності, що позитивно позначається на розвитку всіх структурних компонентів інструментально-

виконавської компетентності; поетапність процесу формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики, що дає змогу системно й поступово оволодівати теоретично-практичним матеріалом, набувати художньо-інтерпретаційних умінь.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О. А. Современные требования к учителю музыканту и задачи музыкально-педагогических факультетов / О. А. Апраксина // Музыка в школе. – 1983. – № 1 – С. 30–36.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
4. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2–5.

5. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.

6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

7. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и её жизненный путь / С. Л. Рубинштейн // Избр. философско-психол. труды. – М. : Наука, 1997. – С. 433–438.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Горбенко Олена Борисівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 87.987: 45 + 65.98

## ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА НАЦІОНАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ДІТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ ГРОМАДИ М. ТОРОНТО (КАНАДА)

**Олена ГОРОЖАНКІНА (Торонто)**

**Постановка проблеми.** У зв'язку з глобалізацією як об'єктивним процесом, що визначає необхідність уніфікованих, космополітичних практик, проблема національної свідомості та особистісної ідентичності як джерела культурного та генетичного коріння людини, приналежності до певної суспільної групи набуває нового смислу. Процеси світової інтеграції ставлять перед сучасними культурами проблему можливості існування унікальних національних ареалів на карті сучасного світу на шляхах його об'єднання в єдиний економічний і культурний організм. Виокремлення української свідомості на пострадянському просторі як новітнього та самостійного феномену актуалізує коло питань щодо збереження культурного та національного коду як поза межами України, так і в самій Україні. Отже, практичною і теоретичною потребою постає дослідження проблем національного у їх зв'язку із загальнолюдським.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Протягом останнього десятиліття спостерігається посилена увага науковців до вивчення і узагальнення культурної спадщини українців, які проживають в різних країнах світу. Я. М. Бельмаз, Б. Л. Вульфсон,

В. М. Жуковський, В. А. Зінгер, В. О. Кудін, М. П. Лещенко, З. А. Малькова, А. П. Пуховська, О. О. Романовський, А. А. Сбруєва, С. І. Шандрук досліджено систему загальної і мистецької освіти США, Канади, Великої Британії та інших країн світу. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження вищеназваних авторів і презентує культурно-просвітницьку діяльність української громади у Канаді.

**Мета статті** – характеризувати ідентичність та дослідити формування національної свідомості дітей української громади м. Торонто (Канада).

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення досвіду успішного існування, розвитку та інтеграції української діаспори у суспільний простір Канади надає нові можливості, щодо аналізу та виявлення певного механізму цього процесу. Українцям Канади вдалося на території іншої країни побудувати процес родинного та громадського існування у середовищі рідної мови, національних цінностей, культурного надбання, спадкоємності поколінь та стати гідною частиною мультикультурної країни.

Вперше механізм культурної ідентифікації було розкрито в психологічній концепції З. Фрейда. Культурна ідентифікація – це

самовідчуття людини всередині конкретної культури. Ідеї «приналежності» або «спільності» і акт ідентифікації з іншими культурами є універсальним ланцюгом, що з'єднує людські утворення. Національна, або як тепер прийнято говорити, етнічна свідомість передбачає ідентифікацію індивіда з історичним минулим даної групи і акцентує ідею «коренів» [1].

За сучасних умов, втрачаючи зв'язок з контекстом свого народження, людина отримує можливість більшого вибору і самовизначення своєї приналежності. У міру наростання сучасних цивілізаційних перетворень багато людей набувають більшу можливість у виборі культурної орієнтації згідно із здатністю індивіда знайти своє місце в новій соціальній структурі.

Національна свідомість і національна культура – неодмінні ознаки духовності народу, та є своєрідним індикатором соціальної гармонії життя громадської спільноти, а також вектором її соціального життя. Саме національна культура є джерелом національної свідомості і об'єктом звернення, системою координат національної самосвідомості в пошуках тотожності. Але у сучасних мультикультурних конклавах, яким ми можемо назвати багатонаціональне місто Торонто, національна культура не існує окремо та ізольовано. Вона органічно та природно вплітається у безліч співіснуючих поряд етнічних культур, які усі разом утворюють симфонічне співзвуччя, збагачуючи та надихаючи одна іншу під керівництвом держави.

Одним з етапів політики канадської ідентичності стала політика мультикультуралізму. Її офіційно ініціював канадський уряд у жовтні 1971 р. з метою залучення різних етнічних груп до суспільного життя. Уряд Прем'єр-міністра П. Трюдо оголосив цілі такої політики, як сприяння:

- етноконфесійним групам у збереженні їх самобутності;
- етнокультурним групам у подоланні перешкод на шляху до їхньої повноцінної участі в усіх сферах суспільного життя;
- творчому культурному обміну між усіма етнокультурними групами;
- лінгвістичній інтеграції іммігрантів, що повинно проявитися в організації їхнього навчання офіційним мовам (англійська та французька).

Канадська модель мультикультуралізму передбачає механізми співпраці уряду, регіональної влади та неурядових організацій етнічних спільнот, що спрямовані на підтримку культур, які є складовими загальної канадської культури, і формують спільну

канадську ідентичність. Уряд Канади розглядає культурну мозаїку (різноманіття канадців за етнічним походженням, кольором шкіри, релігійним переконанням) як основну національну рису канадського суспільства.

Феномен етнічної свідомості є складним, багатоманітним утворенням, та має характер віртуальності. Звідки витікає неоднозначність трактувань його сутності. На нашу думку, культурологічний підхід, в основі якого лежить зв'язок національної культури і національної свідомості, надає можливість плідніше аналізувати різні події, процеси і явища, пов'язані з національним характером буття певного народу. Коли говорять про національну свідомість, то йдеться про достатньо однорідний духовний феномен, змістом якого є насамперед певний спосіб світосприйняття, корені якого слід шукати в етнічній традиції. Певний стиль мислення і дії виявляються через мовно-понятійні засоби, а певна система естетичних принципів, які своєрідно відображуються нормами поведінки і спілкування, – існуючими обрядами. Національна свідомість відбиває спосіб буття національної спільноти і значною мірою визначає його [2, с. 138].

Процес усвідомлення кожним індивідом своєї приналежності до певної етнічної спільноти визначає етнічне самоутвердження як норму, коли традиції, мова, культура, звичаї, потреби збігаються з власними інтересами та готовністю їх відстоювати і втілювати в життя; це визначає етнічну ідентичність, тобто сприйняття себе часткою етносу як цілісного суспільного організму. Усі ці чинники відіграють вирішальну роль у забезпеченні життєдіяльності та життєздатності етносу, примножуючи надбання матеріальної і духовної культур. Національна культура тісно пов'язана з релігійною. І національна, і релігійна культури охоплюють знання, навички, вміння, що є провідними в конкретному географічному регіоні, а також ідеї та уявлення, які мають суспільну цінність.

За переписом 2011 року населення Канади складає 33 476 688 людей, з них 1,2 мил. людей має українське походження – це 3,9% від населення країни. Саме Канада – третя країна за кількістю етнічних українців (після України та Російської Федерації). Україноканадці – найбільша слов'янська діаспора на території Канади.

Історія української діаспори Канади веде свій відлік від 1812 р., коли прибували поодинокі переселенці, що брали участь у військових утвореннях та захищали канадські землі від американських загонів. Але у зв'язку з невеликою чисельністю, їх поглинало

англомовне середовище. Та вже наприкінці XIX ст. починається перша хвиля масової еміграції (1889–1920 рр.). В історії української еміграції до Канади дослідники визначають такі основні етапи:

- 1812–1890-ті рр. – період поодинокі епізодичної імміграції українців;
- 1891–1914 рр. – «перша хвиля» масової трудової еміграції та початок формування української етнічної групи;
- 1920–1941 рр. – «друга хвиля» масової трудової імміграції та консолідація етнічної групи;
- 1950–1960 рр. – «третя хвиля» імміграції з переміщених осіб.

З 1960 р. відбувалося певне затишшя у імміграційному процесі та нові приїзди українців позбавились у 1980-х роках, коли розпочалась імміграція громадян Польщі українського походження. Серед істориків та соціологів немає єдиного підходу до цієї хвилі імміграції з огляду на невелику кількість наукових опрацювань. Деякі дослідники вважають її частиною четвертої хвилі (тобто імміграції з України і з пострадянського простору після припинення існування Радянського Союзу у 1991) або її прекурсором – хвилею 4а, хоч є підстави вважати цей процес окремою хвилею. За словами д-ра Андрія Макуха, наукового працівника університету Торонто, у вісімдесятих і дев'яностих роках переселилось до Канади від десяти до двадцяти тисяч українців. Доктор Макух вважає, що це була окрема хвиля імміграції (включно з приїздами українських переселенців з колишньої Югославії та невеликої кількості з України), яка позначилась на житті українців у Канаді. Перш за все, більша частина цієї імміграції активно поповнила українські церкви й школи та включилась у політичне, релігійне і суспільне життя діаспори. Нові поселенці допомогли встановити тісніші зв'язки українців Канади з українцями у Польщі. З огляду на це, що більшість нових іммігрантів володіла українською мовою, сприяло це також зусиллям українців Канади у її збереженні. Окремо треба підкреслити той факт, що у значній частині нових поселенців була вища освіта [3].

Після 1991 р., у зв'язку з розпадом Радянського Союзу, почалась хвиля імміграції з незалежної України. Всеволод Ісаїв, професор соціології університету Торонто, вважає її п'ятою хвилею або другою частиною четвертої.

У 1991–2001 рр. приїхало до Канади близько 18–20 тисяч українських громадян. Половина новоприбулих до Канади іммігрувала з центральної або східної України,

41 відсоток з західної України (Галичина, Буковина), а дев'ять відсотків – з південних і інших регіонів.

У 12,8 відсотків із новоприбулих – середня освіта, 37 відсотків закінчило інститут, 36,1 відсотків має диплом університету. Серед іммігрантів, які приїхали у 1991–2001 рр., 37 відсотків українських православних, шістьнадцять відсотків вірних російського патріархату, 27 відсотків українських католиків, одинадцять відсотків невіруючих.

На основі своїх дослідів (в опитуванні взяла участь половина прибулих, випадково добрана, що становить репрезентативний прошарок нової імміграції), професор Ісаїв спостерігає, що заангажованість цієї хвилі в українських організаціях є дуже невелика (9% в організаціях, які існували перед приїздом 4-ої хвилі, 4% в організаціях, створених новоприбулими). Участь цієї хвилі у подіях, спонсорованих українськими організаціями, також невелика (0,8% бере часто у подіях; 23,7% – час від часу; 20,1% – рідко; 48,2% – ніколи).

Одначе, зацікавлення цієї групи українськими справами дуже велике – аж 92,3 відсотків опитуваних вважає важливим передати дітям культурні цінності українського народу, п'ятдесят відсотків посилає своїх дітей до українських шкіл, 24 відсотки на українські танці, хоровий спів. З новоприбулих 82 відсотки часто читає українську еміграційну пресу, а 66,8 відсотків проявляє серйозне зацікавлення політичним життям в Україні. Новоприбулі останньої емігрантської хвилі, які нарівно володіють російською та українською мовами, органічно впливалися до російськомовної громади. Таким чином, більшість українців, що мали радянське виховання та світогляд, залишалися поза спільнотою українських канадців попередніх іммігрантських хвиль. Та ситуація почала змінюватися після революційних подій. Багато людей, що у побуті визнають російську як першу, у кризовій ситуації зміни світоглядних настанов, визначили свою національну ідентичність, як українську, чого до означених подій не спостерігалось. Певна кількість російськомовних українців залишає російські освітні та конфесійні об'єднання та тяжіє до україномовних.

Серед громад з населенням понад 5 тис. осіб, найвищий відсоток осіб українського походження зафіксовано у містечках Вегревіль (41%) та Сент-Пол (31%), розташованих у провінції Альберта.

До метрополітальних міст з найбільшою кількістю мешканців з українським походженням належать Едмонтон (144 620 – 14.0%), Торонто (122 510 – 2.4%), Вінніпег

(110 335 – 15,9%), Ванкувер (81725 – 3,9%), Калгарі (76240 – 7,1%), Саскатун (38 825 – 16,6%), Реджайна (25 725 – 13,2%) [5; 6].

Українську мову як першу вживає 26 675 жителів Торонто, 18 055 мешканців у Едмонтоні, 15 315 у Вінніпезі, 5805 у Ванкувері, 4945 у Саскатуні, 4685 у Монреалі та 4265 у Калгарі. У загальних цифрах кількість канадських українців збільшилась на 1,6 відсотка у порівнянні з 1991 р., однак число українців з виключно українським походженням зменшилось з 410 410 у 1991 р. до 326 200 у 2011 р.

Торонто – найбільше місто Канади та столиця провінції Онтаріо (один з найзаселеніших регіонів Канади), важливий науковий, культурний, релігійний і мистецький осередок. Торонто – сучасне місто, що входить до шістки лідерів, за такими показниками, як якість життя, безпека та інфраструктура, 47% населення якого народилося поза його межами. Це – місто емігрантів. Вважають себе українцями за етнічним походженням близько 122 тис. осіб. З українців, які приїхали до Канади з 1991 р. по 2001 р., понад 67% оселилися в Онтаріо, 59% – у Торонто [4, с. 159].

Торонто – важливіший центр української діаспори в Північній Америці, в якому розташовані численні громадські організації, освітні, релігійні та мистецькі установи діаспори. У місті працюють десятки громадських організацій та об'єднують українців, більшість з яких входять до Відділу Торонто Конгресу Українців Канади – своєрідна представницька організація українців перед державними структурами. До КУК також входять Спілка української молоді (СУМ), «Пласт», Організація демократичної української молоді (ОДУМ), Союз Українок Канади (СУК), Ліга Українок Канади (ЛУК) та ін. Торонто має розгалужену мережу закладів, що покликані задовольнити суспільні, релігійні та культурні потреби української громади.

За конфесійним поділом, найбільше українців Канади належить до двох традиційних українських церков: серед так званих одноетнічних належність до Греко-католицької церкви задекларувало 159 095 осіб, до Православної – 98 690. Означені парафії певною мірою залишаються носіями багатьох українських культурно-побутових традицій, і з огляду на це вони підтримують збереження української ідентичності. Водночас велика кількість одноетнічних українців розпорошена у космополітичних церквах, приналежність до яких пришиває процес асиміляції. При парафіях зосереджується значна частина українського громадського життя («рідні школи» і курси українознавства,

хори, мистецькі клуби, кредитові кооперативи тощо). Українські церкви у Канаді працюють як громадські та культурні центри, фінансуються та утримуються виключно за рахунок громади та благодійних внесків. Управління ними здійснюється громадськими радами, що мають виборчу структуру. Один з найсучасніших таких центрів – це культурний центр Св. Володимира (St. Volodymyr Cultural Centre Oakville), що поєднує три великих зали, де відбуваються художні виставки, громадські та мистецькі заходи, церкву, має звукове обладнання, сцену, ресторан та ін. Поміж собою українці називають цей центр – «Київ», а річку, що тече поряд – «Дніпро». Нині в місті 11 Греко-Католицьких парафій: Катедро Св. Йосифата, Церква Св. Василя Великого, Церква Св. Димитрія, Церква Св. О. Миколая і т. і. та 4 Православні парафії: Катедро Св. Володимира, Собор Св. Димитрія, Церква Св. Андрія та ін. При церквах завжди працюють загальноосвітні школи, курси українознавства проводяться лекції та інші просвітницькі та благодійні заходи.

Перші Курси Українознавства (ім. Г. Сковороди) було зорганізовано у 1951 р. д-р. Олександром Копач. Зараз за двомовними програмами відбувається виховання дітей у дитячих садках та до 12-річного віку. У Торонто діє 13 українських шкіл, серед них є 4 двомовні цілоденні англо-українські католицькі школи (day sahoools with International Languages Programmer), що надають освіту на рівні державних стандартів, та школи, в яких навчають дітей української мови, релігії та різних українознавчих предметів і середньошкільних 4–5 річних курсів українознавства. З метою централізації всіх україномовних шкіл під патронатом КУК у 1963 році засновано Шкільну Раду м. Торонто. Шкільна Рада:

- координує працю українських шкіл;
- постачає вчителям методичну літературу;
- проводить учительські семінари, педагогічні майстерні;
- організує та координує особливі імпрези та акції для шкіл;
- популяризує діяльність шкільництва у засобах масової інформації (медіях);
- допомагає школам у навчально-виховній діяльності.

Шкільна Рада діє комітетами, між якими: Комітет педагогічного удосконалення; Комітет вибору та виготовлення матеріалів; Імпрезовий комітет, що координує участь шкіл у щорічних заходах: концерт у пошану Т. Шевченка, дитячий майдан під час Дня Незалежності, симпозіум учнів 11 класів Католицьких шкіл м. Торонто та співпрацює з фестивалем Свято Кижки та Живого слова.

На останньому методичному семінарі вчителів українських шкіл відомий у Канаді політик та громадський діяч, колишній голова КУК-Торонто Маркіян Швець зробив акцент на пріоритеті виховання, наголосивши на вкрай важливому чиннику учительської роботи – підготовку майбутніх провідників і патріотів, здатних свідомо, і зі знанням справи аналізувати події та обстоювати інтереси громади. Для реалізації цього плану вчителі мають у старших класах викладати історію України ХХ-го століття, приділяти особливу увагу її аналітичним аспектам, щоб учні – майбутні студенти університетів – могли аналізувати інформаційний простір, аргументовано обстоювати свої погляди, вміти грамотно вести дискусію та активно працювати на користь української громади.

Продовжити навчання з україністики можливо в Йорському Університеті. У Торонтському Університеті з 1950-х років існують курси української мови, літератури та культури, а в 1979 засновано окрему кафедру українських студій, фундовану частково Федерацією Українських Професіоналістів і Підприємців, науково-дослідна робота діє у філії Канадського Інституту Українських Студій в Едмонтоні, на наукові дослідження та описування вже накопичених Архипів виділяються гранти та надаються стипендії. В обох університетах Торонто є також Українські Студентські Клуби (близько 500 чл.). Діють – Наукове Товариство ім. Т. Шевченка (з 1950), українські бібліотеки: найстарша з них в Українському Народному Домі, а найбільша в Українському Національному Об'єднанні – а також Укр. Дослідно-інформаційна бібліотека «Україніка» Інституту Св. Володимира та інші. Торонтський Університет має одну з найбільших в Північній Америці колекцію україністики [5; 6].

З ініціативи українців Л. і З. Коссарів у Торонто засновано Провінційну Раду Народного Мистецтва «Ontario Folks Art Council», яка щороку влаштовує у червні фестивалі національні групи під назвою «Каравана», в яких беруть участь українці (5 павільйонів). Виступи мистецьких ансамблів відбуваються також щорічно на Всеканадській Національній Виставці (Canadian National Exhibition (CNE)). Там таки влаштовуються й мистецькі виставки.

Чимало товариств орієнтовані на опіку над культурно-мистецьким життям українців Канади. Це провінційні Українські ради мистецтв в Альберті, Манітобі, Саскачевані. Таку ж місію виконують різні фундації, найвідоміша з яких – Українська фундація ім. Т. Шевченка, заснована ще 1936 р. у Вінніпезі.

Вона подає фінансову допомогу різним художнім ансамблям, стимулює українські видавництва, організовує художні виставки, турбується про музейництво, архіви, бібліотечну справу. Завдяки діяльності Фундації українське мистецьке життя Канади творить своєрідний загадковий феномен.

Ряд музичних установ діють в Торонто: Інститут Музики імені Лисенка, Канадська Асоціація Української Опери і український Тисячолітній Фонд, товариство «Український музичний фестиваль», який щороку влаштовує фестивалі та має своє музичне видавництво. При українських організаціях і парафіях діють ансамблі бандуристів, вокально-музичні й танцювальні групи та драматичні гуртки. Окрім численних церковних хорів, є декілька концертних хорів: чоловічі хори «Прометей» і «Бурлака», жіночі хори «Діброва», «Веснівка» під орудою Квітки Кондрацької, «Левада-Оріон» під орудою Ігоря Магеги, Канадська Капелла Бандуристів, що заснував В. Мішалов, а зараз керує талановитий молодий диригент А. Дмитрович. У Торонто працюють такі українські композитори, як З. Лавришин, Р. Гурко, О. Яківчук, співаки-бандуристи Г. Китагий, В. Ємець, З. Штокалко, якими створено різножанрові твори для хорів, бандури та ансамблів бандуристів. Кожних вихідних відбуваються мистецькі заходи. Особливо святкуються Різдво, Пасха, «Шевченкіана» – кожного року до дня народження поета. Відбувається безліч концертів, на яких обов'язково звучать нові твори канадських композиторів українського походження. Підсумовуючи короткий огляд музичного життя української діаспори м. Торонто, можна зробити висновок, що вона є одним із важливих чинників збереження етнічної ідентичності українців, була і є невід'ємною складовою частиною української національної музичної культури, важливим фактором збереження і розвитку окремих її жанрів, заборонених на етнічних теренах в часи тоталітарного режиму. Дослідження розвитку музичної культури м. Торонто, та її внеску у розвиток української діаспори вимагає окремого ґрунтовного дослідження.

**Висновки.** Таким чином, ми можемо констатувати, за характером зайнятості, соціальним складом, професійним поділом українці повністю інтегровані в канадське суспільство, серед них – відомі хокеїсти та спортсмени, власники приватних компаній, працівники інтелігентних професій і службовці, власники фермерських господарств, робітники на підприємствах. Разом з тим, за тривалий час становлення і розвитку української діаспори, українським канадцам вдалося збудувати чітку, злагоджену

та міцну систему громадянських інституцій, організувати колективне самоуправління у багатьох сферах громадського життя, з успіхом сумісно керувати власністю громади та збагачувати її, спрямовувати благодійні внески на користь освітніх та культурних установ та проєктів, зберегти та примножити культурний доробок, виховати та надати освіту не одному поколінню молодих людей, які навчилися «чужому» та «не цураються» свого.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боришевський М. Й. Національна само-свідомість у громадянському становленні особистості / М. Й. Боришевський. – К.: Беркут, 2000. – 63 с.
2. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві / М. Й. Боришевський // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 138–144.
3. Ладна Євген. Українці в Канаді – від хлібного колоска до Уейна Грецького / Є. Ладна //

Історична правда [Електрон. ресурс] – Режим доступу: <http://www.istpravda.com.ua/research/2011/02/13/24239/>

4. Соколовський І. Українська освіта в Канаді та залучення канадсько-української фундації в Україну, 2001–2005 рр. / Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті: Перша міжнародна наукова конференція 8–10 березня 2006р. // Збірник доповідей. – Львів: Сполом, 2006.

5. Luciuk L., Kordan B. Creating a landscape. A geography of Ukrainians in Canada. – Toronto : University of Toronto Press, 1988.– Map 2.

6. Ukrainian Canadians and the 1981 Canada census (ed. William Darcovich).– Edmonton : Canadian Institute of Alberta, 1988.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Горожанкіна Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук.

*Коло наукових інтересів:* розвиток музичної освіти в Канаді.

УДК 876. 89. 765

## ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНЦІЙ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ

**Світлана ГРОЗАН (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Характерні для кінця ХХ – початку ХХІ століття зміни в характері освіти, її спрямованості, цілях, змісті – все більш явно орієнтують її на «вільний розвиток людини», на творчу ініціативу, самостійність учнів та студентів, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх фахівців. Зміни цілей освіти які відбуваються у світі, що співвідносяться, зокрема, з глобальними завданнями забезпечення входження людини у соціальний світ, її продуктивної адаптації в цьому середовищі, викликають необхідність постановки питання забезпечення освітою більш повного, особистісно і соціально інтегрованого результату.

В якості загального визначення такого інтегрального, соціально-особистісного феномену як результат освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних та когнітивних складових і виступило поняття «компетенція / компетентність».

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемам організації навчального процесу у вищій школі на компетентнісній основі присвятили свої дослідження І.Бех, Н.Бібік, О.Овчарук, Н.Побірченко, О.Пометун, О.Савченко, С.Сисоєва, А.Хуторської та ін.;

основи особистісно зорієнтованого навчання розглядали І.Бех, Л.Паламар, В.Рибалка, В.Семиченко, В.Серіков, О.Турянська, І.Якиманська та ін.; на розвитку інформаційно-навчального середовища вишу зосередили увагу В.Биков, Л. Білоусова, М.Бухаркіна, М.Запрудський, Ю.Жук та ін. Питання фахової компетентності майбутнього вчителя як передумову його майбутнього професіоналізму розглядали у своїх роботах І.Зязюн, Л.Масол, О.Олексюк, О.Отич, В.Радул, О.Рудницька, Л.Хомич та ін.; проблемам професійної музично-педагогічної підготовки майбутнього педагога-музиканта присвячені дослідження Е.Абдулліна, Л.Арчажнікової, Л.Масол, О.Михайличенко, О.Ніколаєвої, О.Олексюк, Г.Падалки, В.Черкасова, О.Щолокової та інших вітчизняних та зарубіжних вчених.

На рівні дисертаційних досліджень формуванню фахової, методичної, комунікативної, музично-виконавської, поліхудожньої, полікультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва присвячені праці О.Добжанської, М.Михаськової, Т.Підварко, Є.Проворової, С.Світайло, Л.Теряєвої, Н.Цюлюпи, Цзян Хепіна, Л.Чередниченко.



**Мета статті** полягає в аналізі науково-дослідної літератури та визначенні сутності поняття «компетентність».

**Виклад основного матеріалу.** Компетенція в перекладі з латинської мови означає коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом.

На думку Р. Селевко, компетенція це готовність суб'єкта ефективно організувати внутрішні і зовнішні ресурси для постановки і досягнення мети. Під внутрішніми ресурсами розуміються знання, вміння, навички, надпредметні вміння, компетентності (способи діяльності), психологічні особливості, цінності і т. п. Компетентності – якості, набуті через проживання ситуацій, рефлексію досвіду.

Отже, з'явилася необхідність визначитися у самому понятті «компетенція». Під компетенцією нами розуміється коло питань, в яких людина володіє знанням і досвідом, що дозволяє їй бути успішною у власній життєдіяльності.

Компетентнісний підхід передбачає чітку орієнтацію на майбутнє, яка проявляється в можливості побудови своєї освіти з урахуванням успішності в особистісній і професійній діяльності. Компетенція проявляється в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки своїх можливостей у конкретній ситуації, і пов'язана з мотивацією на безперервну освіту.

Запровадження компетентностей у нормативну і практичну складову освіти дозволяє вирішувати проблему, типову для сучасної школи та середньої і вищої освіти, коли учні чи студенти можуть добре оволодіти набором теоретичних знань, але відчують значні труднощі в діяльності, що вимагає використання цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій.

Останнім часом з'явилося багато досліджень, присвячених проблемі компетентності вчителів, зокрема й учителів музичного мистецтва. Деякі засновані на загальноприйнятій класифікації компетентностей. Наприклад, у дослідженні О. Грибкової наведена наступна структура компетентностей вчителя музики.

*Ціннісно-сміслові компетентності:* вільне орієнтування в просторі музичного мистецтва, здатність до виявлення і оцінки необхідних для професійної діяльності напрямків музики, її стилів, видів та жанрів, а також окремих творів, високий рівень розуміння образного змісту та власного музичного (вокального) звуку.

*Загальнокультурні компетентності:* рівень загальної культури педагога-музиканта, широта його поглядів, глибина і

різноманітність інтересів, здатність співвідносити образи у різних видах мистецтва, орієнтуватися в загальному історичному русі культури, розуміти самоцінність кожного історичного етапу в плані його художніх проявів, бачити актуальні для того або іншого часу види мистецтва та розуміти їх взаємозв'язок з загальним плином культури.

*Навчально-пізнавальні компетентності:* вироблена вже на ранньому етапі освітнього процесу потреба в щоденній праці, у наполегливих заняттях щодо освоєння світової та національної музичної спадщини, вдосконалення навичок володіння музичним інструментом (голосом, технікою диригування).

*Інформаційні компетентності:* весь спектр напрямків, пов'язаних із пошуком та засвоєнням професійної інформації, включаючи різноманітні нотні, аудіо – і відеоматеріали, а також безпосереднє сприйняття музики яка звучить під час концертів або записів.

*Комунікативні компетентності:* розвинена здатність творчого спілкування в процесі спільного музикування, співу в хорі, ансамблі тощо.

*Соціально-трудова компетентності:* наявність не тільки здібності, але й усвідомленої потреби у щоденній праці, у постійному прагненні до продуктивної художньої творчості.

*Компетентності особистісного самовдосконалення:* неухильне просування шляхом удосконалення виконавської, артистичної, педагогічної майстерності тощо.

Сучасні зарубіжні та вітчизняні дослідники шукають нові моделі професійної компетентності педагога-музиканта. Наприклад, в деяких дослідженнях специфічні професійні компетентності музиканта представлені у вигляді спеціальних компетентностей двох основних різновидів:

1. Компетентності в області розпізнавання та інтерпретації музичного тексту (текст – музика (звучання) – текст). Компетентності цього роду – розпізнавання і інтерпретація тексту – універсальні всередині професійного середовища і забезпечуються здебільшого (але не виключно) природними слуховими даними, знанням і розумінням.

2. Спеціальні технічні (інструментальні) компетентності. Компетентності цього роду спеціалізовані, часто – дуже вузько, і забезпечуються здебільшого (але не виключно) уміннями і навичками.

В дослідженні Ж. Кармазиної компетентності педагога-музиканта об'єднані в основні блоки: 1) психолого-педагогічний; 2) мето-дико-технологічний; 3) мотиваційно-дослідний;

4) професійно-музичний; 5) художньо-творчий. Згідно з дослідженням, психолого-педагогічні компетенції вчителя музичного мистецтва виступають як узгодженість між його знаннями, практичними вміннями і реальним поведінкою, демонстрованою у процесі педагогічної взаємодії.

*Методико-технологічні компетенції* близькі педагогічним. Вони виступають у вигляді проблемно-тематичного планування індивідуальної та групової форм методичної роботи, застосування на уроках інноваційних технологій педагогіки мистецтва.

*Мотиваційно-дослідницькі компетенції* є показниками самоосвітньої та дослідницької діяльності. У цьому блоці знаходить місце стратегія власного професійного розвитку.

*Професійно-музичні компетенції.* У цьому блоці об'єднані компетенції, рівною мірою притаманні як спеціальним (музичним) умінням і навичкам вчителя музичного мистецтва, так і його педагогічним установкам й особистісним якостям.

*Художньо-творчі компетенції,* будучи самостійним компонентом музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, пронизують всі інші, вище названі, оскільки їх «особливістю є наявність в її складових художньо-творчого компонента» (за Арчажниковою Л. Р.).

У дослідженні Е. Сизової особливості функціонування музиканта розглядаються як сукупність чотирьох різновидів музичної діяльності, які, так чи інакше, присутні в будь-якому вигляді музичної творчості: музично-слухова, музично-аналітична, музично-виконавська, музично-педагогічна. Вони відображають видову специфіку музичної компетентності, яка виступає як основа формування професійної компетентності фахівця. При цьому музично-педагогічна діяльність об'єднує в собі всі інші види діяльності, отже, музично-педагогічна компетентність також базується на компонентах музично-слухової, музично-аналітичної, музично-виконавської компетентності.

Робота музиканта в режимі педагогічної діяльності обумовлює застосування всього комплексу професійних знань, умінь, навичок та охоплює ціннісно-мотиваційну, індивідуально-психологічну, когнітивну та діяльну сферу особистості.

**Висновки.** В даний час право визначати найбільш підходящі і потрібні компетенції дані вищим навчальним закладам. Це, звичайно, дає

можливість створити більш конкретну картину у визначенні необхідності фахівця в даному регіоні, так як замовлення майбутніх роботодавців формує специфіку діяльності випускника, що дозволяє більш предметно звернутися до потреб суспільства, зробити необхідні зміни або коригування освітнього процесу з підготовки фахівця.

Але, враховуючи різноманіття форм здобуття музичної освіти в Україні сьогодні (дитячі музичні школи, гуртки, студії, музичні училища, музичні академії, вищі навчальні заклади культури і мистецтва, музично-педагогічні та мистецькі інститути та факультети педагогічних університетів тощо), для збереження єдиного освітнього простору у сфері музичної освіти повинні зберігатися єдині вимоги, існувати цілісні освітні програми за певними напрямками.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Байденко В. І. Компетентнісний підхід до проектування державних освітніх стандартів вищої професійної освіти / В. І. Байденко. – М., 2005. – 87 с.
2. Грибкова О. В. Теорія і практика формування професійної культури педагога-музиканта / О. В. Грибкова. – М., 2009. – 165 с.
3. Зимняя І. А. Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти // І. А. Зимняя // Вища освіта сьогодні. – М., 2003. – № 5. – С. 78–96.
4. Казурова А. С. Проблеми державного освітнього стандарту вищої професійної музичної освіти: досвід і перспективи / А. С. Казурова. – М. : Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2005. – 93 с.
5. Кармазіна Ж. Б. Художня самоосвіта вчителя музики як умова розвитку його професійної компетентності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ж. Б. Кармазіна. – М., 2009 – 25 с.
6. Сізова Е. Р. Професійна компетентність фахівця-музиканта: структура, зміст, методи розвитку / Е. Р. Сізова // Вища освіта сьогодні. – 2007. – № 11. – С. 36–39.
7. Татур Ю. Р. Компетентність у структурі моделі якості підготовки фахівця // Вища освіта сьогодні / Ю. Р. Татур. – М., 2004. – № 3.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Грозан Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

УДК 37. 65. 78

## РОЛЬ ДИСТАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ МИСТЕЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Оксана КАЛЮЖНА (Кіровоград)

**Постановка проблеми.** Входження української вищої освіти до європейського освітнього простору є важливим і вирішальним складником загального процесу європейської інтеграції України. Критерієм успішної діяльності вищої педагогічної освіти постає така якість підготовки майбутніх фахівців, яка визначається не лише сукупністю знань з основ методики навчально-виховної роботи, а й здатністю передавати ці знання як в процесі живого й безпосереднього спілкування з учнями, так в процесі дистанційного навчання. Соціально-культурний досвід у застосуванні до музично-педагогічної освіти означає професійну компетентність і методичну оснащеність.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теорію та практику дистанційної освіти досліджували та продовжують досліджувати О. Андрєєв, В. Кухаренко, О. Муковіз, В. Некежін, О. Петрова, Є. Полат та інші, але на жаль ніхто із науковців не розглядав цю проблему у системі мистецької освіти.

Шляхи удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах розглядали Г. Пономарьова, В. Тюріна; етапи підготовки до професійної діяльності вчителя музики – Л. Арчажникова, М. Лещенко, М. Моїсєєва, теоретичні основи формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки Ф. Гоноболін, М. Кухарев, Н. Кузьміна; питаннями підвищення предметної компетентності та професійної підготовки та діяльності вчителя займалися А. Алексюк, Н. Андрієвська, О. Апраксина, Н. Ничкало, О. Пехота.

Актуальність дослідження процесу розвитку мистецьких компетентностей педагогів-музикантів засобами дистанційного навчання, необхідність її ґрунтовного наукового осмислення, а також суперечності між соціальним запитом та можливостями вищої школи у напрямку розвитку мистецьких компетентностей педагогів-музикантів засобами дистанційного навчання зумовлюють необхідність розроблення теоретико-методичних засад підготовки кваліфікованих педагогів-музикантів.

**Метою статті** є з'ясування можливостей вищої школи у напрямку розвитку мистецьких компетентностей майбутніх педагогів-музикантів засобами дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** З розвитком інформаційних технологій все більш популярним стало застосування Інтернету в дистанційному навчанні. Це унікальний, універсальний засіб дозволяє доставляти інструкції викладача для віддалених студентів у будь-якій точці земного шару. Термін «дистанційне навчання» часто використовують як взаємозамінник терміну «дистанційна освіта», які не слід плутати, адже надання освіти контролюють освітні установи та викладачі, тоді як за навчання відповідає студент. Іншими словами дистанційне навчання є результатом дистанційної освіти.

Поняття «дистанційна освіта» набуло популярності в останні 20 років, так як уможливило надання студентам можливості вибору: навчального середовища та медіапідтримки – друкованих, електронних, теле-, аудіо- або відеоматеріалів; місця навчання – удома, на робочому місці, у навчальному закладі; темпу навчання – з визначеним темпом або індивідуальним; механізмів підтримки – допомога тьюторів (викладачів), аудіо-, відео-, Інтернет-конференції або електронне навчання, що базується на комп'ютерних технологіях; початку та завершення навчання.

Різноманітні підходи до дистанційної освіти мають спільні риси:

- реалізація навчального процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій в умовах віддаленості студента та викладача;
- використання специфічних навчальних програм, методичних матеріалів і програмного забезпечення, значної кількості технічних засобів;
- синхронна або асинхронна комунікація, що уможливило постійну взаємодію студентів і викладачів;
- індивідуалізація навчання – навчання відбувається за визначеною студентом індивідуальною траєкторією та із зручною для нього швидкістю засвоєння матеріалу [5, с. 202–203].

У «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні» дистанційна освіта визначена формою навчання, рівноцінною з очною, заочною, вечірньою та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання.

С. В. Агапонов дистанційну освіту розглядає як комплекс освітніх послуг, наданих за допомогою інформаційно-освітнього середовища, що являє собою сукупність засобів прийому і передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, одержуваного користувачем у вигляді дистанційного курсу [1, с. 20].

О. О. Андреев під дистанційною освітою розуміє форму, систему навчання, при якій взаємодія вчителів і тих, хто навчається, здійснюється на відстані та відображає всі притаманні навчальному процесу компоненти, що реалізуються специфічними засобами Інтернет-технологій чи іншими засобами, які передбачають інтерактивність [2, с. 10].

На думку Є. С. Полат та О. Є. Петрова, дистанційна освіта являє собою нову специфічну форму освіти на основі використання своєрідних засобів технологізації та засобів взаємодії між учнем і віртуальним педагогом, який здійснює моніторинг навчального процесу [6, с. 35].

В. Ю. Биков вважає, що дистанційна освіта є однією із форм одержання неперервної освіти, призначеної реалізувати права людини на освіту та отримання інформації; вона існує й буде існувати поруч із традиційними формами отримання освіти – очною, заочною та вечірньою [3, с. 2].

У Міжнародному стандарті класифікації освіти у розділі IV «Форми пред'явлення освіти» дистанційну освіту визначено як: «Навчання на відстані. Навчання реалізується за допомогою поштового, радіо-, телевізійного електронного зв'язку, телефону та газет при обмеженому безпосередньому контакті студента з викладачем або повній відсутності. Викладання здійснюється за допомогою друкарських, аудіовізуальних або інших матеріалів, що передаються студентам» [4, с. 23]. Найбільш вдале визначення терміну «дистанційна освіта», на нашу думку, подано на сайті по створенню курсів дистанційного навчання: «Дистанційна освіта (від лат. *distantia* – відстань, міжнародний термін іноді трактує як «освіта на відстані») – це цілеспрямоване, методично організоване керівництво навчально-пізнавальною діяльністю і особистісним розвитком студентів, що знаходяться на відстані від навчального закладу і не контактують з педагогічним персоналом.

Отже, новий прогресивний вид освіти, що виник завдяки інформаційним техно-логіям навчання, вимагає від сучасного педагога досконалого володіння предметом, в даному

випадку основним показником високого рівня професіоналізму є мистецька компетентність.

Грунтуючись на аналізі науково-педагогічних джерел, предметна компетентність вчителя характеризується сукупністю знань, вмінь, навичок та особистісних якостей, якими володіє майбутній вчитель при забезпеченні методичної функції своєї професійної діяльності [8].

Однією з базових компетентностей випускників мистецького факультету педагогічного університету є мистецька компетентність. Вона розглядається нами як здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного, образотворчого та інших видів мистецтва.

**Висновки.** Аналізуючи можливості вищої школи у напрямку розвитку мистецьких компетентностей майбутніх педагогів-музикантів засобами дистанційного навчання нами з'ясовано, що дана форма освіти, яка стала вимогою часу, може носити тимчасовий характер, особливо при вивченні спеціальних предметів (постановка голосу, хорове диригування та ін).

Таким чином, актуальність досліджуваної проблеми, необхідність її ґрунтовного наукового осмислення, а також суперечності між соціальним запитом на високий рівень підготовки висококваліфікованих фахівців та можливостями вищої школи у напрямку розвитку мистецьких компетентностей майбутніх педагогів-музикантів засобами дистанційного навчання зумовлюють необхідність подальшого розроблення теоретико-методичних засад розвитку мистецьких компетентностей студентів музичних спеціальностей з урахуванням специфіки мистецького факультету.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агапонов С. В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / С. В. Агапонов; под ред. З. О. Джалишвили. – СПб. : БХВ-Петербург, 2003. – 336 с.
2. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение / А. А. Андреев. – М., 1997. □ 147 с.
3. Биков В. Ю. Дистанційна освіта – перспективний шлях до розвитку професійної освіти / В. Ю. Биков // Педагогічна газета. – 2001. – №1. – С. 2.
4. Международная стандартная классификация образования: Переработанная версия II ЮНЕСКО 1997 [Текст]. □ М., 1999. □ С. 23.
5. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – 256 с.
6. Полат Е. С. Дистанционное обучение: каким ему быть? / Е. С. Полат, А. Е. Петров // Педагогика. – 1999. – №7. – С. 34 □ 41.

7.Професійна освіта: словник / укл. С. У. Гончаренко; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Калюжна Оксана Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного

виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* мистецька компетентність майбутніх педагогів-музикантів.

**УДК 378.637.016:78.03(477)**

**ЛЕКЦІЙНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Юлія ЛОКАРЄВА (Кіровоград)**

**Актуальність дослідження.** Оновлення системи освіти у контексті інтелектуального, культурного, духовного розвитку суспільства потребує нової генерації фахівців, здатних, відповідно до прийнятих Україною положень Болонської конвенції, бути конкурентно спроможними спеціалістами як на державному, так і на світовому освітньому просторах.

В умовах запровадження багаторівневої освіти у вищих мистецьких навчальних закладах особливої ваги набуває проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва широкого профілю, професія яких поєднує риси та вміння педагога-виконавця, концертмейстера-ілюстратора, диригента-керівника колективу, соліста-вокаліста, лектора-музикознавця, педагога-просвітника, носія духовної культури та естетичного смаку.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Базовими для обґрунтування проблеми професійної підготовки та професіоналізму вчителя музичного мистецтва висвітлено в працях Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, Г. Дідич, Л. Коваль, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Рудницької, О. Ростовського, В. Черкасова та ін. Педагогічна наука має в своєму арсеналі дисертаційні роботи, присвячені проблемам професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін, зокрема досліджено теоретико-методичні основи професійної підготовки вчителя музики (Я. Сверлюк), професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін (В. Орлов), професійно-особистісне становлення майбутнього вчителя музики (А. Петелін) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

**Мета статті** полягає в аналізі впливу лекційно-просвітницької практики студентів на активізацію професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Важливою формою активізації професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва є

організація лекційно-просвітницької практики студентів, яка сприяє закріпленню й удосконаленню професійних навичок і вмінь, набутих у процесі фахової підготовки, відкриває шляхи неповторно-індивідуального творчого виявлення особистості.

Лекційно-просвітницька практика, зумовлена специфікою і змістом майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, є однією з форм проєкції набутих знань і вмінь, які дають можливість організувати в загальноосвітній школі дитячу філармонію, день музики, свято хорової та духової музики, тематичну дискотеку, музичні свята й карнавали, шоу-програми і конкурси, проводити музичні лекторії та відвідувати оперні й музично-драматичні театри.

В основу зазначеної практики у вищих мистецьких навчальних закладах покладені різні види виступів перед глядацькою аудиторією – виступи в якості соліста, ансамбліста, концертмейстера, лектора-ведучого концерту, лектора-виконавця, сценариста, режисера тощо, в ході яких у студентів формується сценічний досвід, розширюється коло знань і вмінь з музикознавчих дисциплін, відбувається удосконалення практичних навичок, творчого самовираження та самореалізації. Виступи є необхідною складовою плідної професійно-педагогічної та художньо-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва загально-освітньої школи, ліцею, гімназії тощо.

Однією з популярних форм лекційно-просвітницької діяльності студентів у практиці музично-педагогічної освіти і музичного виховання підростаючого покоління є музичний лекторій, який дає змогу ефективно поєднати уроки музичного мистецтва та позаурочні музичні заходи [4; 5]. Лекцій-концерти – одна з найбільш традиційних і поширених форм музичної освіти

підростаючого покоління, що є засобом залучення учнів до мистецтва, розширення їх музичного кругозору, формування музично-естетичних смаків.

На творчо-проективному етапі дослідження на базі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка було створено музичний лекторій «В гостях у Муз», функціонування якого здійснювалося у рамках Кіровоградської обласної дитячої філармонії та закладів естетичного виховання. Мета лекторію, по-перше, полягала в популяризації різних видів мистецтв, вихованні культури учнів різного віку, розширенні їхнього кругозору; по-друге, – в удосконаленні лекційно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, формуванні їхньої сценічної культури, ораторської майстерності, творчого самовираження, креативного мислення.

Основним завданням музичного лекторію є популяризація кращих зразків народної, класичної, сучасної естрадної музики, знайомство з життєвим та творчим шляхом видатних виконавців та композиторів різних епох, музичними шедеврами, які увійшли у скарбницю світового мистецтва, формування почуття патріотизму на основі вивчення музичного фольклору України, розгляду визначних подій історії вітчизняної музичної культури, а також ознайомлення з новими музичними поняттями.

Музичний лекторій «В гостях у Муз», пропонуючи широке коло тем для лекцій-концертів слугує логічним доповненням до основної програми загальноосвітніх шкіл та закладів естетичного виховання. Лекторій розрахований на широку слухачську аудиторію. Щодо вікових особливостей слухачів лекторію, першу категорію складали учні 1–4 класів, другу – 5–8 класів, третю – учні 9–11 класів.

Теми лекцій-концертів було об'єднано в окремі тематичні блоки: перший блок – «В гостях у Муз» (для учнів 1–4 класів); другий блок – «Обранці Муз» (для учнів 5–7 класів); третій блок – «Територія натхнення» (для учнів 9–11 класів).

Перший тематичний блок мав узагальнювальний характер «В гостях у Муз» і знайомив учнів зі скарбами мистецтва, які впродовж віків дарують людству давньогрецькі Музи – історією народження музичних інструментів, таємницями виникнення різних напрямків, жанрів, стилів, видів мистецтва. До цього блоку увійшли лекції-концерти, розроблені студентами різних курсів: «Музична абетка», «Музичні континенти», «Дотепно і незвично про інструмент музичний», «Що означає слово «жанр»? тощо.

У другий тематичний блок «Обранці Муз» увійшли розповіді про невичерпні таланти, якими наділяють Музи своїх обранців, лекцій-концерти, присвячені видатним особистостям світу мистецтва: «Клавесинні чарівники», «Вічне сяйво у музиці: ім'я тобі – Моцарт!», «Леонтович – Бах української музики», «Знаменитий містер Гершвін», «Обранці Муз». Особлива увага на заняттях приділялася життєвому й творчому шляху митців різних епох – композиторів, художників, літераторів та їхній творчій спадщині.

Третій тематичний блок «Територія натхнення» вирізнявся широким спектром тем і пропонував лекції-концерти, присвячені найчарівнішій і найзагадковішій території натхнення, яку дарують митцям Музи. Блок включав лекції для старшої вікової категорії: «Цей самий Джаз», «Мікс-мюзикл», «Класика і Рок: діалог епох» тощо.

Наприкінці кожної лекції студент-практикант з метою перевірки знань з музичного мистецтва та музичної грамоти пропонував декілька запитань-тестів, які включали аналіз епохи, історію виникнення музичного твору, біографічні відомості про композитора, художній задум і драматургію, а також стосувалися основних засобів виразності, музичної форми, фактури прослуханих творів. Насамкінець учням пропонувався словник незнайомих термінів, музична скарбниця для прослуховування й запам'ятовування музичних творів та запитання для повторення.

Для покращення проведення лекторію нами було розроблено: 1) методичні рекомендації з написання лекцій-концертів, які включають стислу лекцію про засоби музичної виразності та їх виховну роль; 2) орієнтовний план аналізу музичного тексту; 3) художні ілюстрації та музичний матеріал на дисках.

Запропонований лекторій «В гостях у Муз» було впроваджено під час педагогічної практики в загальноосвітній школі, у дитячих музичних школах, центрах естетичного виховання міста й області, на базі Кіровоградської обласної дитячої філармонії, а також став однією з постійних рубрик телевізійного проекту «Гаудеамус».

**Висновок.** Таким чином, лекційно-просвітницька практика активізувала професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, що виявилось в зростанні професійної й творчої мотивації, прояві інтересу до різних видів музичного мистецтва, зацікавленості мистецтво-знавчою літературою та збагаченні музико-знавчого тезаурусу, розвитку лекційно-виконавських умінь, організаторських здібностей, творчих можливостей, креативного мислення,

артистизму, ораторської майстерності, самооцінки та прагнення до самовдосконалення.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Людмила Михайлівна Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.

2. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : [навч. посіб. для студ. муз. спец.] / Олег Володимирович Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.

3. Побережна Г. І. Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах / Г. І. Побережна, Т. В. Щериця // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2005. – Вип. 21. – С. 16–18.

4. Ростовський О. Я. Музична педагогіка: [навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали] / Олександр Яковлевич Ростовський. – Ніжин, 2001. – 112 с.

5. Черкасов В. Ф. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962 – 1991 рр.): [монографія] / Володимир Федорович Черкасов. – Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2008. – 376 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Локарсва Юлія Валеріанівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

**УДК 37.091.3:78**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАТЬ  
У СИСТЕМІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Марина НАЗАРЕНКО (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Реформування системи вищої педагогічної освіти визначається впровадженням концептуальних ідей, що наголошують на ролі культури і мистецтва як духовних джерел і способів розвитку цілісної особистості, її світосприймання, світобачення і світорозуміння. Реалізація цих складних процесів вимагає переходу професійної освіти з предметної до проблемної форми організації навчання, впровадження комплексних програм, які розроблені на стику наук і мистецтв. Це сприяє формуванню у молоді інтегрального мислення, здатності до вільної орієнтації, самовизначення у соціокультурній ситуації, створення випереджаючих моделей життєдіяльності.

Характерною особливістю професійної підготовки сучасного вчителя музики є організація його навчання у педагогічному університеті за двома кваліфікаціями – учитель музики і художньої культури. Така система підготовки є складним процесом і відзначається багатоаспектністю навчальної діяльності студентів, яка побудована на взаємодії двох комплексів мистецьких дисциплін: перший об'єднує фахові предмети музично-теоретичного, інструментально-виконавського та вокально-хорового циклів, другий складають предмети мистецтвознавчого напрямку (художня

культура, етика та естетика з методиками викладання, що включають в себе історію літератури, історію образотворчого мистецтва, історію театру й архітектури, основи матеріальної культури). Вивчення матеріалу за таким величезним обсягом і складністю може бути плідним тільки на основі його інтеграції і спрямування у загальне культурологічне русло. Усі структурні компоненти цієї системи складають інтегративну цілісність, мають єдину внутрішню організацію, спільні принципи, спільну мету – формування готовності студентів до музично-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі та інших закладах освіти.

Незважаючи на розробленість питань інтеграції знань у професійній підготовці фахівців різного профілю, ще існують проблеми застосування інтегративного підходу в окремих видах фахової підготовки майбутніх учителів. Так, потребує окремого дослідження процес формування готовності майбутнього вчителя музики до вокально-хорової діяльності на основі інтегративного підходу, а саме формування в студентів мобільної системи фахових знань і вмінь, яка б поєднувала знання широкого кола різножанрового вокально-хорового реперуару з концертмейстерськими й ілюстраторськими навичками, необхідними для роботи з шкільними хоровими

колективами. Наявність такої проблеми і визначила актуальність даної статті.

**Аналіз і публікації.** Інтеграційні процеси в освіті знайшли відображення у наукових працях вітчизняних дослідників (Н. Буринська, Л. Васіна, С. Гончаренко, І. Козловська, К. Колесіна, Ю. Мальований, О. Марушак, Е. Носенко, Г. Падалка, В. Разумовський, О. Сергеев, М. Сова, О. Соколова, В. Фоменко, О. Холоденко та ін.). Оновлення змісту професійного навчання на принципах інтегративного підходу розкривається у працях І. Яковлева, Є. Яворського, М. Костюкова. Нові технології навчання в інтегративній системі розглядають М. Кадемія, Н. Талалуєва, В. Волгов та ін.

**Мета статті** – спираючись на науково-методичний і практичний досвід впровадження інтеграційних процесів у систему вищої освіти, обґрунтувати теоретичні основи застосування інтегративного підходу у системі вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток інтегративних тенденцій як суттєвої ознаки сучасного наукового та прикладного знання набуває особливого значення за умов інформаційного перевантаження сучасного навчально-пізнавального процесу. Інтеграція знань у професійній підготовці майбутнього вчителя музики є динамічним, безперервним та суперечливим процесом, який потребує прогностичного підходу, врахування особливостей параметрів знань, виявлення специфіки структурування предметних та інтегрованих знань, передбачає застосування адекватних змістові форм, методів і засобів навчання. Інтеграція знань – це процес формування змісту освіти на основі проблемного підходу, який спрямовано на розвиток професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя.

Основним компонентом системи професійних знань є інформаційний блок (теоретична складова або тезаурус). На його основі в процесі онтогенезу особистості будується підсистема діяльності (практична складова), що складається з трьох блоків: мети (аксіологічний), завдань (проблемний), методів (методичний), які постійно вдосконалюються під впливом нової інформації і внаслідок особистої творчо-пошукової діяльності [1, с. 68].

Досліджуючи процес інтеграції професійних знань, важливо знати, заради якої майбутньої діяльності організується процес формування і засвоєння нових знань. У педагогіці вся теорія навчання спрямована на акт передавання знань від учителя учням. Процес формування знання (особливо

інтегративного) залежить також від особистісної активності суб'єктів навчання. Знання можна передавати лише тоді, коли учень їх «бере», тобто виконує якісь дії з ними [4, с. 58]. Метою діяльності майбутніх учителів музики і художньої культури є передача вихованцям накопиченого людського досвіду, сконцентрованого у творах мистецтва, відтворення художніх і моральних цінностей людства, що містяться у світовій художній культурі. В єдиному руслі загального процесу художньо-естетичного навчання й виховання учнів вирішуються проблеми просвіти й індивідуального творчого розвитку особистості.

Процес підготовки майбутніх учителів музики і художньої культури практично поєднує два основні підходи до вивчення мистецьких дисциплін: предметний та інтегративний. Предметний зміст навчання є необхідним для глибокого розуміння специфічних ознак окремого виду мистецтва. При цьому відбувається накопичення знань про засоби виразності й особливості художньої мови в одному з видів творчості. Комплексне і синтетичне вивчення мистецтв на основі інтеграції розкриває процеси взаємопроникнення засобів виразності, їх трансформації в єдине ціле, створює умови для активізації уяви, асоціативного мислення, збагачення чуттєвої сфери особистості [3]. Викладене дає змогу розглядати поняття інтеграції не як статичне, а як розвивальне та прогнозувати виникнення нових форм і аспектів цього феномена.

Досліджуючи процес формування в студентів мобільної системи фахових знань і вмінь, необхідних для роботи з шкільними хоровими колективами, необхідно теоретично обґрунтувати процес інтеграції специфічних прийомів (концертмейстерських, ілюстраторських) у систему музично-теоретичних, музично-історичних та загально-мистецьких знань, необхідних для створення різноманітних вокально-хорових композицій.

Інтеграція не є одностороннім зовнішнім взаємообміном інформацією, це процес взаємодії. Вчені вирізняють основні класифікаційні характеристики інтеграції: *рівні* – внутрішньо дисциплінарний, міждисциплінарний, загальнонауковий, методологічний, філософський; *форми* – об'єктна, понятійна, теоретична, концептуальна, проблемна, діяльнісна, практична, психологічна, педагогічна; *типи* – змістовий, формальний, морфологічний; *види* – інформатизація, діалектизація, фундаменталізація, комп'ютеризація знання, вироблення загальних методів пізнання, уніфікація мови і поняттєвого апарату [2].



Початковою формою інтеграції, як і будь-якої цілісної системи, є взаємодія. У науковій літературі цей процес тлумачиться як дія об'єктів один на одного та їх взаємна зумовленість, універсальна форма зміни станів об'єктів або їх взаємоперехід, виникнення нового об'єкту в результаті перетворення іншого. Взаємодія є видом безпосереднього та опосередкованого, зовнішнього та внутрішнього, істотного та неістотного, функціонального відношення чи зв'язку. Вона визначає існування і структурну організацію матеріальної системи, її властивості, об'єднання з іншими об'єктами в систему вищого порядку. Взаємодія є основою всезагального зв'язку і взаємозумовленості явищ та об'єктів, причиною руху й розвитку. Її виявом виступають: причинні відношення, залежність системи від її попереднього стану, від впливу оточення, зв'язок між властивостями об'єкта, зворотний зв'язок у всіх саморегулюючих системах [2].

З гносеологічної точки зору взаємодія у цілісній системі знань є процесом взаємовпливу, взаємозв'язку і взаємовідношень між поняттями, ідеями, теоріями, концепціями, методами пізнання, універсальною формою їх розвитку і оновлення. Взаємодія супроводжується взаємним відображенням логіко-гносеологічних структур знання, у результаті чого вони зазнають певних змін.

У контексті інтеграції взаємодія виступає як інтегруючий чинник, за допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності. Розкриваючи сутність художніх взаємодій, зазначимо, що вони становлять різноманітні процеси дії одних художніх явищ на інші, їх взаємозв'язки, взаємовплив, взаємоперехід між елементами розвиваючих мистецьких систем, різні форми культурного діалогу всередині мистецтва даної епохи або сучасного мистецтва з минулим.

Існують численні форми художньої взаємодії. Серед них – генетичні, змістові, формальні, морфологічні, структурні, функціональні, динамічні, статичні тощо. Необхідність виявлення структурної специфіки художніх взаємодій, встановлення внутрішніх і зовнішніх зв'язків між елементами мистецьких систем, завдяки яким виникають якісно нові інтегральні утворення, зумовлюють потребу класифікації форм взаємодії у художніх системах. Їх розподіляють на *внутрішньовидові та міжвидові*.

До внутрішньовидових форм художніх взаємодій належать такі, в яких взаємодія між художніми об'єктами відбувається всередині певного виду мистецтва (між традиціями,

стилями, жанрами, формами, елементами мови, темами, образами).

У міжвидовій формі художня взаємодія здійснюється між окремими видами мистецтва. Наприклад, відбувається збіг особливостей художнього мислення поета і живописця, романіста і музиканта, стають подібними їх світогляд, основні принципи естетичного ставлення до світу або культурні орієнтації. На цій основі виникає стилістична близькість О. Блока і М. Врубеля, І. Франка і Я. Степового, Й. Баха і Мікеланджело [2].

Ці положення є актуальними для нашого дослідження, адже процес формування навичок вокально-хорової роботи з різноманітними шкільними творчими колективами (вокально-хореографічними, естрадними гуртами тощо) і є поєднанням внутрішньовидової та міжвидової форм художньої взаємодії.

Інтегративні процеси в системі вокально-хорової підготовки здійснюються на декількох рівнях. Перший рівень – це поєднання трьох аспектів даного виду фахової підготовки – теоретичного, методичного і практичного, кожен з яких виконує свої специфічні функції. Так, теоретична підготовка, поєднуючи в собі психолого-педагогічну і фахову, спрямована на озброєння студентів знанням основ педагогіки і психології, дає глибокі та всебічні знання спеціального характеру (музично-історичні, музично-теоретичні, художньо-естетичні). У процесі методичної підготовки студенти вивчають фахові методики, які забезпечують їх готовність до навчально-виховної роботи в загально-освітній школі та інших закладах освіти. В ході практичної підготовки майбутні вчителі музики опановують практичні навички та прийоми, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність.

Другий рівень – це міждисциплінарна інтеграція, яка передбачає взаємодію структурних компонентів (навчальних дисциплін) системи музично-педагогічної підготовки студентів. Цю складну предметну структуру можна представити в такій послідовності: основний музичний інструмент; додатковий музичний інструмент; акомпанемент та імпровізація (або концертмейстерський клас); хорове диригування (на заняттях якого обов'язково вивчається гра хорових партитур); методика викладання вокалу (до переліку вимог з цієї дисципліни входить гра на фортепіано вокальних вправ різної фактури з модуляціями у всі тональності); шкільний пісенний репертуар; історія музики (вітчизняна й зарубіжна); музично-теоретичні дисципліни (гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів);

методика музичного виховання; художня культура; педагогічна практика.

Міждисциплінарна інтеграція забезпечує таку єдність цілей, функцій змістових і структурних елементів предметів, яка, будучи реалізованою у навчально-виховному процесі, сприяє узагальненню, систематизації та міцності знань, виробленню узагальнених умінь і, в кінцевому підсумку, – формуванню готовності до здійснення багатоаспектної професійної діяльності.

За своєю сутністю дана категорія має поліфункціональну комплексну педагогічну природу, а це означає, що встановлення міжпредметних зв'язків приводить до якісних змін не тільки у змісті навчання, але й у системі методів і організаційних форм. У результаті формування знань на міжпредметній основі підвищується їх світоглядне значення, зростає пізнавальний потенціал студентів, об'єктивно розширюються можливості реалізації розвивальних, освітніх і виховних функцій навчання.

Зауважимо, що міжпредметні зв'язки виражають найбільш загальні і важливі напрями взаємозв'язків науки і мистецтва, теорії і практики, відображених у змісті педагогічної освіти. Тому їх можна розглядати як дидактичну умову забезпечення системності змісту освіти, викладу навчального матеріалу, створення комплексних проектів та організації пізнавального процесу. На жаль, освітня галузь «Мистецтво» в педагогічних вузах ще не стала цілісною інтегративною системою. Така ситуація потребує розробки механізмів єднання музики, образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва, хореографії, літератури, театру, кіно, а також їх інтегрування з іншими освітніми галузями, зокрема з суспільними науками.

**Висновки.** Отже, однією з умов оптимізації процесу вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики є застосування інтегративного підходу. Інтеграція забезпечує таку єдність цілей, функцій змістових і структурних елементів предметів, яка сприяє узагальненню, систематизації та міцності знань, виробленню системи узагальнених умінь і формуванню готовності до здійснення багатоаспектної професійної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко О. Культурологія і проблеми інтегрованого навчання учнів / О. Гончаренко // Педагогіка і психологія професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти – 1999. – № 2. – С. 66–70.

2. Сова М. О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук, 13.00.04 / Сова Маргарита Олександрівна. – К., 2005. – 526 с.

3. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02 / Соколова Ольга Валеріївна. – К., 2004. – 207 с.

4. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н. Ф. Талызина. – М.: «Просвещение», 1998. – 174 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Назаренко Марина Павлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутнього педагога-музиканта.

**УДК 37. 147: 37011. 3-051: 78**

### ПЕДАЛІЗАЦІЯ В РОБОТІ НАД ТВОРАМИ У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО

**Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Педальізація грає надзвичайно важливу роль в мистецтві піаніста. Музикант, який не має здібності чисто, витончено та різнофарбно педальізувати, ніколи не зможе донести до слухача твори, які виконує, тому що вся фортепіанна література потребує розумного та різноманітного використання педальей. Вміння педальізувати – один з компонентів художнього мислення музиканта-виконавця, тому навчання

педальізації абсолютно невід'ємна частина виховання музичного мислення і повинно бути складовою частиною всього педагогічного процесу і тому повинно знаходитись в полі зору педагога. Нажаль, студенти часто використовують педаль формально, користуючись тільки вказівками педагога, не намагаючись вслухатися в музичну тканину і зрозуміти функцію педальей в кожному окремому творі, без врахування важливості ролі слуха.

Ця проблема – одна з найскладніших в фортепіанній педагогіці, тому фортепіанна методика не може обійти питання педалізації. У вмінні користуватися педаллю проявляється творча уява та яскравість образних малюнків, глибина розуміння музики та відчуття стилю.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Нині досліджено цю проблему з різних боків, під різним кутом зору у галузі висвітлення особливості формування музично-виконавських знань, умінь та навичок у процесі інтеграції дисциплін інструментального циклу (Г. Г. Нейгауз, Н. Перельман, Г. Коган, Я. Мильштейн, Н. Голубовська, А. Алексєєв, А. А. Шмидт-Шкловська, С. Е. Фейенберг, Л. А. Барен-бойм, В. Конен, Ф. Бузони) та ін. Водночас, аналіз літератури з проблеми дослідження, а також масової педагогічної практики свідчить, що, незважаючи на численні пошуки в напрямі інтеграції освіти, поза увагою дослідників залишилися важливі питання інтеграції музично-виконавських знань, умінь та навичок у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

**Мета статті** – визначити понятійний апарат педалі піаніно та вміння педалізації, ролі педагогічних задач у формуванні музично-виконавських знань, умінь та навичок педалізації майбутнього учителя музики.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі пошуку очевидною стала потреба у повному синтезі теоретичного матеріалу та практичної роботи студентів на заняттях з «Основного музичного інструменту фортепіано». Отже, є всі реальні підстави для того, щоб вважати педагогічну задачу основним інтегративним чинником у процесі інтеграції дисциплін інструментального циклу, це навчальне завдання, яке передбачає пошук нових знань, умінь та відточення навичок при грі на інструменті.

Права педаль – один з найсильніших засобів музичної виразності. В чому ж відображається її вплив? Педаль подовжує звук та надає йому велику міць; вона безкінечно збагачує фортепіанний звук і надає можливість добитися тембрового різнобарв'я, різноманітних динамічних змін. Якщо твори клавесиністів – Скарлатті, Рамо, Люлі, Куперена, навіть Моцарта та Гайдна, які писали вже для раннього фортепіано, могли якось прозвучати на роялі без використання правої педалі, то виконання творів Листа, Рахманінова, Скрябіна та багатьох інших композиторів без педалі зовсім неможливо. У піаніста, насамперед, «не вистачить рук», для того щоб утримати всі голоси фактури, до того ж без педалі їх музика втратить свої фарби, втратить свою художню виразність і свій

колерит. Це стосується і творів Глінки, Чайковського, Шопена, якщо їх виконувати без правої педалі. А Дебюссі, Равель? Їх твори втраять не тільки красу, але й зміст, якщо піаніст при виконанні не буде користуватися педалями, або стане використовувати педалі невміло [5; 7].

Розглянемо коротко історію самої педалі. Назва «педаль» походить від латинського слова «педаліз» – для ніг. Тому педалями називають лапки таких механізмів музичних інструментів, якими керують ноги [6; 3].

Педалі винайшли біля 1325 року у Німеччині. Вони являли собою збільшену у розмірах і відповідно скорочену по діапазону клавіатуру органа, яка була призначена для гри ногами. Ця педальна клавіатура не за своїм виглядом, ні за принципом своєї дії нічим не була схожа на сучасну педаль. Однак вона дозволяла утримувати ногами довгі звуки, які були нажаті на цій клавіатурі, даючи рукам більші можливості для виконання інших голосів на цих витриманих басових звуках.

Такі можливості педальної клавіатури сприяли тому, що слово «педаль» поступово стали використовувати по змісту не тільки як «педальний механізм», але й для позначення витриманих акордів або окремих звуків (фермата, органний пункт і т. ін..) на фоні яких рухаються інші голоси. У струнних клавірних інструментів педальні механізми почали використовуватись значно пізніше – біля середини XVIII ст.

Існували клавіркорди з педальною клавіатурою. Педалі у клавесинів і клавіркордів, так само, як і у органа, не мали нічого спільного з педалями у фортепіано. Про існування у клавесинів і клавіркордів механізму, який по своїй дії нагадували праву педаль, не було і мови. Слабкий, мало тривалий звук цих інструментів повністю виключав необхідність використання демпферів, а разом з ними і відповідного педального механізму.

Педальні механізми у фортепіано пройшли доволі складний шлях розвитку. Цікавим є той факт, що механізм лівої педалі з'явився на півсторіччя раніше правої, хоча роль і значення правої педалі в сучасному фортепіанному мистецтві набагато вище правої.

У 1725 році Бартоломео Кристофорі створив засіб, який зрушував механіку фортепіано в бік та робив його звук слабше та м'якше. Треба відмітити, що у перших фортепіано з їх слабким і коротким звуком це відтворення тихого клавесинного або клавіркордового звучання за допомогою механізму, який створив Кристофорі, було доцільно в художньому відношенні.

З часом звук фортепіано ставав більш сильним і довгим. Це призвело до необхідності використання системи глушителей – демпферів, а разом з ними і механізму, який би управляв демпферами. Тому права педаль була створена лише тоді, коли звук фортепіано досяг достатньої сили та наповнення.

Вперше сучасні демпферна та педальна системи були використані в Англії та увійшли у використання біля 1770 року. Творцем правої педалі вважають англійця Адама Бейера (1781 рік). А обидві педалі у вигляді, близькому до сучасного, ввів Джон Бродвуд у 1783 році.

Педаль-состенуто в її закінченому варіанті з'явилась у 1874 році. Вона була винайдена Альбертом Стейнвеем. Хоча виток її – у органій клавiатуриобразній педалі. І пізніше майстри фортепіано-будування продовжували шукати механізм, який дозволяв би утримувати один або декілька звуків. Існує також педаль-состенуто Ербара з Відня, яку деякі вважають більш досконалою, ніж педаль Стейнвее.

Створення педалі було самим цікавим покращенням фортепіано. Майстри, які вигадали педаль тільки для затримки звуку, для його подовження після того, як клавiша відпущена, гадки не мали, яке звукове багатство та таїна закладені в цьому присторі.

Художнє використання педалі – багатогранне мистецтво, яке потрібно постійно покращувати, як і всю фортепіанну техніку. Навіть в початкових елементах використання педалі сховані нічим не замінні можливості підвищити якість виконання – змусити звук подовжуватися, отримувати нові фарби та відтінки звучання, надати грі живого подиху.

Педаль береться носком ноги, тому ногу тримаємо на закругленні педалі. Нога має опору на п'яту. Треба спокійно тримати ногу на педалі, не напружуючи її, тому що у кожній педалі є люфт (момент недії педалі). Саме завдяки люфту ми можемо спокійно тримати ногу на педалі протягом всього твору.

Існує три види педалізації: пряма, педаль з запізненням, та попередня педаль. Пряма педаль використовується одночасно зі звуком, а педаль з запізненням береться після того, як звук вже взятий, нібито накриває звук. Попередня педаль відкриває всі демпфера до нажаття нот і впливає їх міцному та яскравому звучанню. Також педальна техніка збагачена більш складними прийомами не повного нажиму (напівпедаль), неповного зняття педалі, педального тремоло і т.і. Напівпедаль, неповна педаль та тремольюча педаль – доволі складні прийоми педалізації.

Робота над педалізацією – виховання слуху. Опрацювання музичного твору, насамперед кантиленного складу, являє собою цільний процес, хоча умовно його можна

поділити на три основних моменти: робота над мелодією, робота над супроводом, робота над педалізацією.

В нотах неможливо передати глибину нажаття педалі. Тому в процесі навчання треба вмiло суміщати раціональне та інтуїтивне використання педалі. Точна фіксація педалі в тексті є необхідною тільки в окремих випадках, головним чином, коли зустрічаються нові прийоми.

В нотах ми знаходимо часто педаль, яка проставлена автором. До відредактованої педалі треба відноситись обережно, тому що часто вона суб'єктивна. Вивчаючи педалізацію музичного твору, в першу чергу треба звертати увагу на риси стилю, мелодію, гармонію, голосоведення та характер фраз. Неможна педаллю затушовувати поліфонічну тканину твору або грані музичної побудови. До авторської педалі, яку проставив сам композитор треба відноситись з великою повагою, дотримуючись її обов'язково [3; 15].

Важко переоцінити значення правильної педалізації. Одночасно треба усвідомити, що неможна відмовлятися і від роботи без педалі. Гармонічний супровід, який звучить на педалі («Пісні без слів» Мендельсона, у «Ноктюрнах» Шюена, в «Слегії» Рахманінова та ін. творах), неодмінно потребує вдумливої роботи і без педалі. Мелодія з акордів в кульмінаційній будові у тієї ж «Слегії» неможлива без педального звучання, але руки повинні вмiти брати ці акорди повнозвучно, компактно, з достатньою опорою; тут потрібна робота без педалі або хоча б перевірка звучання, яке не збагачене педаллю [5; 14].

Ліва педаль разом з правою дає нові темброві фарби. Вона, як і права, може грати формоорганізуючу роль. На сприйняття якості фортепіанного звуку впливає темброва забарвленість тона, яка залежить від зміни гучності звучання. Ліва педаль зменшує сумарну гучність і змушує резонувати вільну струну – робить тембр більш глухим і матовим, без блиску.

Загальновідомо, що ліву педаль слід використовувати для зміни тембру, а не за для маскуваннiя невміннiя грати красиво «піано» або «піаніссімо». Зазвичай ліву педаль використовується лише як більш або менш довго діючий «регiстр». Між тим її можна давати і коротко, як один із засобів тонкої виразності.

Вміння педалізувати згідно стилю, характеру музичного твору, маючи знання і беручи до уваги певні акустичні закономірності і особливості, які виникають при використанні педальної системи фортепіано, інакше як мистецтвом назвати неможна. І для того щоб педалізація стала

дійсно мистецтвом, повинна бути зроблена колосальна педагогічна робота, починаючи з того часу, як дитина вперше сіла за інструмент.

Серед засобів виразності, якими володіє піаніст, найбільш специфічним є система фортепіанних педалей. Вона включає в себе праву (демпферну) педаль, ліву (зрушуючу) педаль та педаль-состенуто, яка дозволяє вибірково утримувати окремі звуки та співзвуччя. Разом ці педальні механізми впливають на характеристику звучання – його довжину, тембр та динаміку.

Однак, як показує педагогічна практика, невміння педалізувати нерідко є слабким місцем у грі навіть найбільш підготовлених студентів. Це відображається або в чрезмірному використанні педалі, або в напрочуд аскетичній педалізації. Результат в обох випадках – порушення звукового колориту твору, а інколи і порушення олгики розвитку музичної думки.

Обумовлена об'єктивними закономірностями, які пов'язані з її акустичними властивостями та особливостями самого музичного матеріалу, педалізація є невід'ємною частиною індивідуальної виконавської трактовки твору. Виховання культури та навичок педалізування потребує спеціальної, систематичної роботи.

З точки зору тієї ролі, яку педаль відіграє при виконанні фортепіанної музики, відрізняють її використання в колористичній, фактурно-необхідній та синтаксичних функціях [4, с. 5].

Коли головним змістом взяття педалі є її вплив на характер, забарвленість звуку, така педаль має назву колористичної. Функцію педалі збагачувати та змінювати колорит звучання можна вважати головною, оскільки вплив на темброву характеристику звучання має місце в усіх без виключення педальних вичвах. Однак на практиці, педаль з такою функцією ніколи не виступає в чистому вигляді: можна виявити наступні функції: артикулятивну, ритмодинамічну, а також оркестрово-інструментальну.

Вміле використання ножної та ручної (коли виконавець утримує звуки пальцями) педалі дає можливість зберегти гармонічний фон, уникнувши в той же час педального «бруду».

З точки зору техніки педалізації її прийоми розрізняють за основними ознаками:

- за часом натискання педалі: (відносно моменту взяття звуку): попередня, пряма та педаль з запізненням;

- за глибиною натискання: повна (глибока – до «дна») або неповна (напівпедаль, чверть педаль і т.п.), а також їх змішані форми, коли повна педаль переходить в неповну завдяки

ряду напівзмін (прийом «полупедалі»), або шляхом поступового зняття;

- за утриманням використання педалі (від моменту її взяття до повного зняття): довга (в тому числі безперервно піднімаєма при різній глибині нажаття педалі) та коротка педаль;

- за характером зняття: різке зняття педалі та плавне, поступове її зняття або ряд напівзмін ніби-то вібруючої педалі [4; 30].

Педаль має підлаштовуватись завданню втілення образного змісту в музичному творі.

Педалізація, без сумніву, це творчий акт. Руки піаніста безперервно живуть музикою, яку виконують, підкоряючи динамічні та ритмічні співвідношення художнього образу, який виконавець чує ментально. Так само і ноги, які керують педалями, одночасно з руками весь час приймають участь у народженні нового образу. Антон Рубінштейн говорив, що: «правильна педалізація – три чверті хорошої гри на фортепіано». Це вірно, тому що творчі знахідки на роялі доповнюють, варіюють, оживляють уяву [1, с. 54].

Рухи рук та ніг зливаються зі слуховим приказом, невід'ємні від нього. Уловити ці рухи до кінця неможливо, тому що невлітими і точні звукові співвідношення. Підглянути, уточнити навіть свою педалізацію, так само, як і рухи рук, неможливо. В якій саме момент взяти чи зняти педаль, як глибоко її натиснути, коли та на скільки змінювати глибину натискання – ці тонкощі неможна розрахувати, це потрібно відчувати та чути. Важливо виховувати свій слух, який керує рухами, вивчати ефекти різних прийомів, уважно вдивлятися в закладені в самій музиці можливості [3, с. 51].

**Висновки.** Дія майстерності педалізації повинна бути вихована, як і у всьому піаністичному комплексі, швидко та точна реакція слуху, рухів ніг на художню ціль. Для цього, насамперед, необхідна вища майстерність, яка полягає у створенні вірної та вражаючої художньої цілі.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства. – М.: Музыка, 1967 – ч.1. – 200 с.
2. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. – 145 с.
3. Бузони Ф. О пианистическом мастерстве: Избр. Высказывания // Исполнительское искусство зарубежных стран. – М., 1962 – Вып.1. – 177 с.
4. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве. – Л.: Музыка, 1985. – 74 с.
5. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 3-е изд. – М.: Музыка, 1967. – 97 с.
6. Шмидт-Шкловская А. А. О воспитании пианистических навыков. – Л.: Музыка, 1971. – 154 с.

7. Педализация как специфическое средство фортепианной выразительности. – Л.: Ленуприздата, 1990. – 128 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Негребецька Ольга Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних

дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

**УДК 371.113**

**ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ (друга половина ХІХ століття)**

**Ольга ПУНГІНА (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** У другій половині ХІХ ст. на території Півдня України були створені передумови для формування художньої освіти регіону. Економічний та культурний прогрес в Україні у цей історичний період позитивно вплинув на формування національної культури й освіти, становлення та розвиток спеціальних художніх шкіл, підготовку в них творчих та педагогічних працівників. Однак специфіка регіонів визначала її особливості на місцях, цілі навчального процесу та виховні завдання, що мали різні шляхи впровадження та регіональну забарвленість.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблему зародження художньої освіти на Півдні України піднімали та досліджували свого часу Н. Яворська, Н. Молева, Є. Белютін та інші.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи особливості розвитку художньої освіти в Україні до першої половини ХІХ ст., зауважимо, що художні школи в прямому і сучасному нам розумінні цього слова фактично не існували. Підготовка художників не мала форми систематичних регулярних занять за спеціальними програмами і планами [4, с. 720]. Місцем навчання були майстерні окремих художників, де учень в процесі прямого навчання набував від майстра певних знань та навичок. Ці відомості мали переважно практичний характер. Було відсутнє всіляке узагальнення знань про мистецтво, перед художниками ще не виникало питання необхідності з'єднувати всі знання в єдину систему, порівнювати їх і аналізувати, тоді як художня педагогіка – це завжди творче осмислення законів мистецтва, його правил і методу та створення на основі цього узагальнення певної системи підготовки художника.

У другій половині ХІХ ст. в Україні активно формувалися демократичні тенденції,

а також відбувалося поживлення суспільного життя в контексті національної самосвідомості. Тому логічно, що саме в зазначений період в Україні виникла низка художніх шкіл (Одеса, Харків, Київ), зміст і складники навчання в яких формувалися на широких демократичних засадах та були національно закріплені. Південні школи майже з перших днів свого існування були пов'язані з Петербурзькою Імператорською Академією Художеств (ІАХ) та з передовими тогочасними художниками-педагогами, які надавали їм істотну підтримку в організації навчання, конкретизації цього змісту, підготовці митців. В ІАХ вперше в Російській Імперії почали професійно навчати образотворчого мистецтва художників.

На початку ХІХ ст. уже повністю сформувалася російська школа академічного малюнку, була вироблена чітка система художньої освіти й естетичного виховання молодих художників. Тільки ІАХ надавала своїм випускникам диплом з правом на викладацьку діяльність. У ній поступово формувалася нова методика викладання малювання, живопису, скульптури та архітектури. Петербурзька АХ стала науково-методичним центром художнього життя Імперії, а на початку ХІХ ст. російська академічна школа малюнку була найкращою в Європі. ІАХ була заснована у 1758 р. за ініціативи графа І. Шувалова [3, с. 70]. Пріоритет малюнку з натури ще з першої половини ХІХ ст. становив головну особливість навчання, називався «венеціанським» і був протиположним академічній системі викладання. О. Венеціанов вважав, що основою методу навчання малюнку має бути малювання з натури. Копіювання зразків на початковій стадії художник уважав навіть шкідливим. Митець, на думку О. Венеціанова, повинен постійно мати зв'язок з реальною дійсністю, на протиположну класично-академічній системі художнього виховання, що

пригнічувала індивідуальні якості малювальника.

У другій половині XIX ст. художня освіта розглядалася як система ідеального виховання. Методичною основою слугували античні зразки, які мали ідеальні пропорції та красу форми. Але прогресивні митці XIX ст. обстоювали переваги малюнка з натури. У дореформеній «класичній» ІАХ система знань і творчих дисциплін передавалася майбутньому художнику без урахування його індивідуальності. Ці традиційні знання ґрунтувалися на розумінні малюнка, живопису і композиції як певних методів образотворчого мистецтва, в яких роль художника зводилася до уміння достатньо достовірно і точно передавати побачене в тих або тих сюжетах. Напрямок, який популяризувався в офіційній педагогіці, виключав всяке безпосереднє звернення художників до дійсності. У цей час відбувається чітке ділення живопису на жанри, що виділило і поставило на виняткове місце історичний живопис, за рахунок цього решта інших видів живопису через свою «неповноцінність» користувалися деякою незалежністю.

З другої половини XIX ст. знижується рівень методичної підготовки випускників, наростають суперечності між офіційною ІАХ і спілкою прогресивних російських художників в ідейно-естетичних поглядах, що призводить до бурхливих вибухів. «З 1871 р. Академія йде все нижче і нижче», – пише художник-педагог П. Чистяков [5, с. 451]. Особливо швидко деградував малюнок. АХ під тиском зверху продовжувала дотримуватися колишньої педагогічної лінії. Її вихованці продовжували писати картини на сюжети з грецької міфології і оповіді про життя Христа, відшукуючи прекрасне в міфології і фантазії, а не в реальній дійсності. У 1862 р. В. Верещагін відмовився писати на запропоновану професорами класичну тему «Уліс, що вбиває наречених Пенелопи». У 1863 р. 14 учнів Академії звернулися до Ради з проханням «про дозвіл вільно вибирати сюжети» для дипломних робіт. Вони просили дозволу на сюжети з російської історії, а не даний для всіх сюжет із скандинавських саг – «Бенкет у Валгалі». Але їм відмовили, і 9 листопада 1863 р. 13 осіб на чолі з І. Крамським демонстративно вийшли з Академії, організувавши «Артіль художників», а згодом у 1870 р. «Товариство пересувних виставок творів російських художників» [1, с. 5].

Таким чином суть АХ як офіційного ретельно контрольованого урядом і влаштованого по офіційному руслу навчального закладу залишалася незмінною. Якщо це не давало про себе знати відразу, то з

роками це становище ставало все більш очевидним. У 1893 р. 15 жовтня під тиском прогресивних сил в ІАХ була здійснена реформа (новий статут вступив у дію з вересня 1894 р.). Певною мірою вдалося усунути із статуту і панівної практики навчання найбільш рутинні традиції, наблизити викладання до досягнень передового реалістичного, демократичного мистецтва. За новим статутом АХ була розділена на власне Академію як художній центр країни і Вище художнє училище (центр вищої художньої освіти). Так, з погляду І. Рєпіна, нова школа повинна бути школою вищої майстерності, де молоді художники мали не стільки отримувати початкові відомості з мистецтва, скільки розвиватися і удосконалюватися. Відповідно до цих поглядів змінювалася вся структура Академії. Передвижницька Академія, яка виникла після реформи 1893 р., була установою прогресивнішою, ніж будь-яка інша художня академія Європи того часу.

У реформованому закладі були впроваджені майстерні професорів-керівників, куди учні вступали після закінчення натурного класу. Їх вели відомі художники-реалісти: І. Рєпін, В. Маковський, А. Куїнджі, І. Шишкін, П. Ковалевський та інші. Також спрощували систему оцінок, скорочували кількість наукових курсів, коротшав термін навчання та ін., але найважливішим, з погляду передвижників, було скасування єдиної загальної теми для випускної картини. Однак спроба передвижників створити Академію ніби наново, абсолютно відмовившись від традицій і методичних положень, що формувалися десятиліттями, неминуче повинна була призвести і призвела на початку XX ст. до відродження знехтуваних принципів, причому часто навіть в «не переробленому» вигляді. Школа як така, і тим насамперед національна школа, не може існувати, ігноруючи внутрішній історичний розвиток методу, який завжди більшою чи меншою мірою залишається традиційним. Тому реформа повинна була полягати в зміні самого методу школи, але ніяк не в повній відмові від нього. Як прямий протест проти академізму були скасовані підготовчі малювальні класи, аж до гіпсових, з розрахунку, що попередня підготовка може бути отримана учнями, які вчаться в загальноосвітніх школах і спеціальних училищах [2, с. 294]. Розрахунок її організаторів на відповідний рівень підготовки маси вступників не міг виправдатися. Навіть отримуючи в гімназіях і малювальних школах необхідний обсяг знань, молоді художники набували його тим самим старим академічним методом, проти якого боролися передвижники, але за яким працювала переважна більшість

вчителів малювання. Звідси виникали непримиренні суперечності між вимогами професорів-керівників і реальними можливостями учнів. Педагогам часто доводилося не просто вчити, а заздалегідь довго і важко боротися з навичками і сприйняттям молодого художника [2, с. 294–295].

Однак більшість положень були дійсно прогресивними для свого часу. У своєму баченні виховання молоді зміни передвижники спиралися на новаторську для свого часу педагогічну систему, розроблену П. Чистяковим, багато положень якої вони взяли на озброєння і реалізовували у викладацькій практиці.

Павло Петрович Чистяков (1832–1919) був одним із найбільш значних представників педагогіки, що формувалася в роки мистецтва демократичного реалізму. Так, К. Костанді все життя з особливою подякою згадував П. Чистякова, визнаючи його величезний вплив і на Академію, і на себе. На переконання доктора Н. Молевої, «історія практично не знає прикладів, подібних до педагогіки Чистякова, коли результатом викладацької роботи художника стало створення цілісної ... завершеної педагогічної системи» [2, с. 252]. Ця система ґрунтувалася на повному перегляді методів навчання, які існували раніше, і одночасно слугувала їх систематизації та переосмисленню на основі нових ідейних переконань. Її народження означало повну революцію художньої школи, пройти повз яку не зміг жоден з педагогів-художників подальших поколінь. Двадцять років П. Чистяков пропрацював в ролі ад'юнкт-професора АХ (1872–1892), з 1890 по 1912 рр. завідував відділенням мозаїки АХ.

П. Чистяков вважав, що навчання професійній майстерності тільки тоді набуває сенсу, коли відбувається одночасно з ідейним вихованням. Щоб стати представником «високого» мистецтва, треба володіти одночасно професійним умінням і високими громадянськими ідеалами. Майбутній художник з перших кроків в мистецтві повинен відчувати і усвідомлювати себе саме художником. Не кількість набутих знань і навичок свідчила врешті-решт про новий рівень майстра. Образне бачення, образне сприйняття природи були для П. Чистякова, перш за все, вихованням в молодому художнику здатності творчо вирішувати будь-яке навчальне завдання. Саме цими принципами зумовлюється «чистяковське» трактування малюнку, живопису, композиції як методів образотворчого мистецтва.

Для П. Чистякова формування художника було не просто професійною виучкою, а формуванням його особистості, де педагогіці відводиться дуже велика роль. Педагогіка є такою ж творчістю, як і саме мистецтво [2, с. 269]. Індивідуальні особливості кожного педагога, його методу цілком пов'язані з сучасним мистецтвом, з тими завданнями, які перед ним ставить суспільство і які йому належить розв'язати, враховуючи естетичні потреби свого народу, які з часом все більше розвиваються. Отже, завдання навчання, за П. Чистяковим, надзвичайно складне і багатогранне. Педагог і учень в школі вступають у взаємини, у яких однаково важливі розуміння викладачем життя, мистецтва й індивідуальності учня, з одного боку, а з іншого внутрішня довіра учня не тільки до вчителя, але і до мистецтва, яким той як художник займається.

П. Чистяков не був самотнім у своїх поглядах. Поряд з ним працювали, керуючись аналогічними принципами, інші педагоги, адже функціонувало значне число провінційних шкіл, де викладачі володіли більшою, ніж в академічних стінах, свободою методичного пошуку. На початку ХХ ст. у російській Академії провідні позиції переходять до рук учнів П. Чистякова. Саме їм повною мірою властива свідомість необхідності вироблення у молодих художників міцного фундаменту самостійної, а не наслідувальної творчості. «Завжди шанував Вас, як глибокого митця, по ваших творах і по оцінці мистецьких творів інших художників, яку мені довелося вислухувати, будучи учнем Академії» – писав у 1895 р. К. Костанді П. Чистякову [5, с. 164].

Молодий педагог мав свої особливості, свої принципово відмінні тенденції. І це є зайвим доказом того, що в педагогіці взагалі, і в художній зокрема, просте повторення вправ, яким би точним і відносно змісту і методичних завдань воно не було, не має і не може мати аналогічних результатів. Кожен викладач вкладає в них своє уявлення про творчий метод, який він ставить за мету виробити в учнів, по-своєму і часто дуже індивідуально осмислює завдання. Таким чином, вступаючи до Академії, студент практично потрапляв у передвижницьке середовище, перебування в якому протягом кількох років не могло не позначитися на формуванні його поглядів і на особливостях його подальшої самостійної творчості.

Аналіз нових і раніше відомих матеріалів засвідчив тісний зв'язок між південними художніми школами й ІАХ. Отже, частково на початку і особливо згодом, ІАХ мала визначальний вплив на становлення й розвиток



південної освіти. Так, у своїх спогадах скульптор П. Сабсай, колишній учень Одеського Художнього Училища (ОХУ), пише, що програми викладання в ОХУ були повністю пов'язані з програмами АХ. Провідною дисципліною був відмінно поставлений малюнок, який не витісняв інших предметів добре продуманою системою комплексного навчання. Продовживши освіту в Академії, він неодноразово відзначав єдність систем освіти в обох навчальних закладах, що створювала міцну основу для творчого пошуку і становлення художньої індивідуальності. Взаємодія сприяло також і те, що південні навчальні заклади ставили перед собою завдання підготувати вступників до ІАХ та майбутніх педагогів загальноосвітніх шкіл.

Тож можна констатувати, що вимоги, які висували до учнів у художніх школах Півдня, визначалися академічною навчальною програмою. Для порівняння – на Галичині, Буковині, Гуцульщині, Закарпатті у тих регіонах, де успішно розвивалися численні ремісничі школи, процес становлення художньої освіти був зумовлений існуванням сильних традицій народного декоративно-ужиткового мистецтва, причому традицій з яскраво вираженими національними особливостями. Надання ремеслам статусу прикладних мистецтв і рівноцінність їх з образотворчими послідовно намагались відстоювати філософи, архітектори і митці кінця ХІХ – початку ХХ ст. Визначальними особливостями методики шкіл було цілеспрямоване вивчення і використання традицій народного мистецтва у галузі того ремесла, на основі якого визначався фах школи.

Нагадаємо, що Південь за досить короткий історичний час перетворився на розвинений господарський, з численним населенням, край. Останній факт відіграв значну роль у формуванні Південного регіону, оскільки на цій території проживала велика кількість представників різних етнічних груп, народностей і націй. Аналогів цьому не було в жодному іншому регіоні Імперії: кожна з цих етноконфесійних груп і народностей зробила свій внесок у культурне освоєння краю, репрезентувала свої естетичні цінності. Отже, розвиток освіти Південного регіону мав низку особливостей, зумовлених різноманітністю національного складу (коли окреме народне мистецтво не могло стати визначальним,

формувальним і об'єднувальним фактором) та відносною нетривалістю існування заснованих міст, тісними культурними контактами з російськими столицями та європейськими центрами.

**Висновки.** У процесі дослідження організаційно-творчих процесів у найбільших осередках художньої освіти на Півдні України, таких як Одеса, Миколаїв, Херсон, з'ясовано, що розвиток художньої освіти мав низку особливостей, зумовлених різноманітністю національного складу та відносною нетривалістю існування заснованих міст, найтіснішими культурними контактами з російськими столицями та європейськими центрами, підвідомчістю та залежністю від АХ. Вимоги, які висували до учнів у художніх школах Півдня України, були визначені академічною навчальною програмою. Таким чином, велику роль в розповсюдженні художньої освіти відігравали вихованці петербурзької ІАХ, які викладали образотворче мистецтво в художніх училищах, школах, гімназіях тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лебедев А. К. Художник и судьбы народа : сб. трудов / А. К. Лебедев. – М. : Изд-во. искусство, 1983. – 288 с., 30 л., ил.
2. Молева Н. М. Выдающиеся русские художники-педагоги : б-ка учителя изобр. искусства / Н. М. Молева. – Изд. 2-е, доп. – М. : Просвещение, 1991. – 416 с.
3. Северюхин Д. Я. Художники русской эмиграции (1917–1941) : биографический словарь / Д. Я. Северюхин, О. Л. Лейкинд. – СПб.: Изд-во Чернышева, 1994. – 590 с.
4. Современный словарь справочник по искусству / Науч. ред. и сост. А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Олимп: ООО Издательство АСТ, 2000. – 816 с.
5. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания : 1832–1919 / П. П. Чистяков. – М. : Искусство, 1953. – 620 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

**Пунгіна Ольга Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* розвиток та становлення художньої освіти на півдні України (друга половина ХІХ – ХХ століття).

УДК 793.31:930.85

**МИСТЕЦТВО НАРОДНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ В КОНТЕКСТІ  
КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ****Ірина КОЩАВЕЦЬ (Харків)**

**Постановка проблеми.** В теперішній час новий погляд суспільства на народну художню культуру породжений реальними потребами у збереженні та розвитку традиційного музично-хореографічної спадщини, яка базується на багатовікових знаннях і духовному досвіді народу, його ціннісних уявленнях і орієнтирах. На підставі цього звернення до української народної хореографії цілком закономірно і може розглядатися як найважливіший самодостатній компонент народної творчості, що втілює риси національного характеру народу, його менталітет, виконавську майстерність. Згідно із Законом України «Про освіту», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), «Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти» виняткового значення набуває національне і громадянське виховання, яке має забезпечити всебічний розвиток, соціальну активність і цілісність особистості, здатної до самостійного мислення, суспільної діяльності, успадкування духовних надбань українського народу.

У сучасних умовах глобалізації, нівелювання особливостей традиційної культури, необхідно сприяти збереженню та розвитку надбань українців. Тому важливою складовою відродження традицій є проблема усвідомлення унікальності та неповторності духовних надбань свого етносу. Сьогодні актуально наукове осмислення розвитку різних видів мистецтва українського народу. Серед інших видів мистецтва, важливе значення має народна хореографічна культура.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В науковій літературі розробка проблем хореографічного мистецтва здійснюється в історико-аналітичному, проблемно-теоретичному, фольклорно-етнографічному та освітньо-методичному напрямках. Історико-аналітичний репрезентований дослідженнями А. Гуменюка, М. Максимова, Г. Боримської. Дослідження теорії хореографічної культури представлені працями Ю. Станішевського, Т. Чурпіти, Р. Малиновського. Процес сценізації українського народного танцю проаналізовано у працях В. Верховинця, А. Гуменюка, К. Василенка.

**Метою статті** є розгляд значення народної хореографії в культурі народу та країни в цілому.

**Виклад основного матеріалу.** У народній художній культурі хореографія по праву займає одне з центральних місць. Особливе значення цей вид мистецтва набуває в поєднанні з піснею. Її зв'язок з музичним фольклором наклало відбиток на характер і стиль танцю, визначивши особливості регіональної манери виконання, наповнивши його змістовністю і сюжетністю, емоційною виразністю і співучою пластикою.

Фольклорний танець виконувався і виконується танцюючими, насамперед для самих себе і лише частково для інших, тобто він не передбачає власного глядача. Збираючись на гуляння, відзначаючи свята, люди виконують танці, взявшись за руки у різних малюнках – в колі, ланцюжках і так далі, а тому вони розраховані на більшість присутніх, прості по рухах і малюнках.

За багатовіковий період розвитку народної хореографії, починаючи з найдавніших танців слов'ян і до стрімкого українського гопаку з його блискучою, своєрідною і життєрадісною манерою виконання, можна простежити глибокий вплив народного мистецтва, культури, традицій на становлення і розвиток української хореографії.

Життя народу йде вперед, і разом з ним змінюються і національні традиції. У минулому в народній хореографії в основному переважала тематика, пов'язана з селянським укладом життя. З плином часу життя зажадало розширення тематичних горизонтів, поставила нові завдання перед хореографією. Змінилися сімейні свята та обряди, весілля, проводи в армію та інші. Все це по-своєму висловлюють сучасні танці.

Суть народного традиційного мистецтва полягає в спадкоємності, безперервності існування у часі. Воно тісно пов'язане з життям та побутом людей, їхніми звичаями, природою. Українська народна творчість виникла і збагачувалася одночасно з історичним розвитком українського народу. Вона є тією вихідною точкою, з якої починається історія української культури, а отже – й історія українського танцю.

Серед культурних надбань нашого народу значне місце належить традиційній народній хореографії, позаяк вона розкриває характер народу, у художніх формах відображає явища, взяті безпосередньо з його побуту й праці.

Джерела народного танцю сягають епохи первісного ладу, коли танець мав релігійно-

магічне значення. Він був невід'ємний від обрядів і пов'язаний з працею і магічними, релігійними, фантастичними уявленнями про світ.

Історія розвитку людської мови свідчить, що доки ще людина не вміла висловити свою думку і душевний стан, коли її лексикон обмежувався лише певними вигуками, – вона виказувала свої почуття, настрої і бажання рухами та мімікою. В основі танцю лежить потреба людини виявити свої емоції, такі як любов, ревності, страх, радість, покірність, сміливість та інші. Будь-який психічний стан людини можна передати очима, мімікою, розгорнутими і згорнутими рухами або положенням тіла.

У сучасних умовах глобалізації серед багатьох проблем актуалізується проблема збереження багатьма національними культурами етнічної самобутності та багатства духовного життя, що накопичувалося століттями із часів свого виникнення. Будучи одним зі стабілізуючих факторів суспільного життя, усталені традиції національної культури здатні, як свідчать дослідження, допомогти людині адаптуватися до світу, який нестримно змінюється.

Традиція – це, власне, те, що передається в спадок майбутнім поколінням. Одним із чинників визначення національної, етнічної культури є традиції народної художньої творчості. Чим вищий рівень розвитку і технізації суспільства, тим швидше зникає з побуту народна творчість. Нині в Європі, як і в розвиненій Америці, традицій народної художньої творчості практично немає. Цьому «сприяв» розвиток виробництва, поліграфічних послуг, а особливо – засобів масової інформації, зокрема телебачення.

Кожному етносу притаманна етнічна традиція, яка втілює сукупність стандартів поведінки, що передаються через механізми спадковості. Це ієрархія стереотипів, культурних канонів, політичних і господарських форм, світоглядної системи, що характерні певному етносу. Етнічна традиція завжди виробляється під час формування етносу, коли він активно адаптується до довкілля – як природного, так і суспільного. За умов нормального розвитку традиції максимально набувають своєрідності, але із часом спрощуються і зникають, коли етнос «сходить з історичної арени». Деякі елементи можуть переходити до молодих утворень, які їх акумулюють, збагачують і передають іншим. Як приклад можна навести культурні надбання елліністичного мистецтва, які після загибелі античної цивілізації перейшли до інших етносів, збагатили їх; частково існують ще й досі. Етнічні традиції етносу створюються в

органічному поєднанні з раніше виробленими і вже існуючим етносом.

Ще в 1989 р. генеральна конференція ЮНЕСКО відзначивши соціальне, економічне і політичне значення фольклору в історії та сучасній культурі суспільства, визнала існування небезпеки, яка загрожує йому сьогодні, рекомендувала всім країнам – членам ЮНЕСКО розробити спеціальні правові положення та плани організаційних заходів щодо збереження і захисту традиційної культури. У підсумковому документі Міжнародного форуму з культурного співробітництва, що відбувся у 1998 р. в Оттаві, як основне поставлене завдання – захист культурної різноманітності. У Декларації про культурну різноманітність акцентується, що в процесі побудови суспільства ХХІ ст., ґрунтованого на інформації і знаннях, культурна різноманітність є домінуючою, європейською ознакою та основним політичним завданням. Українська державність надала можливості активно долучитися до світового процесу розвитку культурного різноманіття, заповнити багато прогалин у вітчизняній культурі.

У полікультурному просторі багатой народні традиції України проблема їх збереження актуальна ще й тому, що для нації необхідно всесвітньо розвивати комплекс видів народної творчості всіх регіонів країни.

В. Верховинець, видатний український фольклорист, етнограф і хореограф, зазначав, що українське хореографічне мистецтво має вивчати народний танець «...з його мальовничими фігурами й широкою, нічим не обмеженою фантазією думок», який «...перейнятий духом веселих танцювальних пісень, повних кипучості, енергії, бадьорості та невимушеної щирої розваги справжнього народного життя» [2, с. 23].

В. Верховинець підкреслює, що народні танці наповнюють душу естетичним задоволенням, мають свою особливу мову, яка завжди «свіжа, нова і мила». Мистецтво, яке не впливає на почуття глядача, постає лише як його технічне відображення. Справжній твір мистця не залишає байдужими своїх глядачів. Факти свідчать, що для створення оригінальних хореографічних творів слід опанувати глибинний, створений і відібраний багатьма поколіннями фольклорний матеріал, а для сприйняття образу твору необхідне талановите і професійне його трактування, в якому естетика і стиль відповідали б смакам сучасників.

Збереження національної ідентичності, традицій, багатства зразків народної творчості, потяг до художнього піднесення в розкритті образів характерні для творчості

В. Верховинця, П. Вірського й інших справжніх митців, котрі створюють оригінальні національні твори, не копіюючи один одного, а віднаходячи у них усе нові грані. Найголовніше в цих творах – духовна атмосфера (аура), яка впливає на почуття глядачів, їх духовний світ.

Ця нематеріальна культурна спадщина найбільш вражаюча тому, що не має якісної фіксації, і той самий хореографічний твір, відтворений виконавцями на сцені силою їхнього таланту, залишається неповторним. Саме в культурі різні народи демонструють себе світові, входять до світового духовного простору.

Грунтуючись на дослідженнях мистецтвознавства, етнографії й фольклористики К. Ю. Василенка, А. І. Гуменюка та ін., можна стверджувати, що єдиним джерелом виникнення різноманітних видів мистецтва, зокрема вокальної й інструментальної музики, танцю, була синкретична народна творчість. Особливо обрядові й трудові, купальські та весільні пісні, веснянки збереглися з іграми, танцями, хороводами.

Важливою є думка А. І. Гуменюка, що первинно сформувалася група танців, ігор, обрядів, які виконувалися під вокальний супровід, пісню. Інструментальний супровід виник пізніше [4, с. 18].

Серед питань творчого зростання хореографа особливе місце посідає лексика танцю, в цьому разі – українська народна. Наукове дослідження лексики народного українського танцю, її регіональних особливостей, порівняльна характеристика, опис, зрештою навіть запис автентичної лексики обрядових та інших народних танців у певному регіоні – це не лише актуальне мистецтвознавче завдання, фіксація знайденого, а й творча переробка величезного за своїм образним мистецьким змістом матеріалу [1, с. 4].

Кім Василенко у фундаментальній праці «Лексика українського народно-сценічного танцю» підкреслює, що в хореографічному мистецтві основним матеріалом для створення образу є лексика танцю, причому образність лексики залежить не лише від її якостей, а від ідейного змісту, асоціативного ряду, вираженого за допомогою зримих засобів – рухів, поз, жестів тощо [1, с. 30].

Мистецтвознавче дослідження лексики українського танцю не обмежується фіксацією та порівняльним аналізом формальних ознак лексики залежно від регіональних особливостей, культурно-історичних та соціально-економічних умов життя народу, а потребує глибшого вивчення ідейно-естетичного змісту хореографічних образів

народного танцю. Вивчаючи лексику українського народного танцю, перед хореографом постає проблема функціонально-естетичного аналізу хореографічного твору, вивчення зв'язку лексики та композиції з естетичним змістом танцю [3, с. 14].

Проблеми лексики танцю загалом вивчає хореологія, молода наука, яка на сучасному етапі свого розвитку визначає методологічними засадами. Становлення цієї науки висуває до теоретиків та практиків хореографії такі важливі завдання: дослідження історичних закономірностей еволюційного розвитку лексики, виявлення залежності танцювального руху від музики, визначення художніх особливостей регіональної танцювальної лексики, простеження взаємозв'язків між лексикою та композиційною структурою танцю та ряд ін.

Створення фольклорного сценічного танцю – це не просто перенесення ретельно вивчених рухів і рисунків на сцену – це процес відтворення атмосфери життя танцю, його «дихання» й того таїнства спілкування виконавців, яке в ньому народжується, зумовлюючи його цінність і необхідність.

Професійному хореографові слід добре знати «генетичний код» передання спадковості, тобто ті музично-пластичні мотиви, композиційні прийоми, які є квінтесенцією національного в хореографії і можуть стати живим ядром, основою нового сценічного танцю. Звичайно, для повного успіху потрібне поєднання фольклориста і постановника в одній особі. Але оскільки на практиці це трапляється не завжди, важливою стає вимога до балетмейстера добре знати фольклор, а до фольклориста – специфіку сцени.

Збирання, фіксація, вивчення танцювального фольклору є в наш час актуальним ще й тому, що його багатства нерідко дуже швидко зникають разом зі своїми носіями, особами похилого віку, і ми повинні квапитися, щоб устигнути зібрати їх якомога повніше. Проблема збереження українського танцювального фольклору в умовах сценічної традиції неможливо розглядати окремо від проблем його спадкоємності й популяризації. Цей факт засвідчив появу Української академії мистецтв, заснованої героєм України, народним артистом України, Росії, лауреатом премії ім. Т. Г. Шевченка, професором, академіком, головою Національного хореографічного союзу України, директором і художнім керівником академії ім. П. Вірського Мирославом Вантухом.

Важливим є об'єднання вчених і практиків усіх регіонів України. До означеної проблеми зверталися в різних за спрямованістю працях у

спеціалізованих збірках наукових записок університетів культури України, наприклад, О. М. Полтавець («Музичне та хореографічне мистецтво як засіб збереження етнокультурної ідентичності українців у США»), А. А. Гоцалюк («Традиції в розвитку хореографічного мистецтва»), О. Д. Помпа («Народне танцювальне мистецтво Житомирщини: збереження традицій»), а також педагоги та керівники колективів України в матеріалах науково-практичних конференцій («Стан народної хореографії в Україні та перспективи її розвитку», Київ, 2002 р.; «Хореографічне мистецтво в контексті культурно-освітніх процесів», Полтава, 2006 р.; «Збереження і розвиток народно-сценічного танцю регіонів України», Харків, 2009 р.).

Унікальним в історії розвитку й теорії народно-сценічного танцю є факт існування музею історії українського хореографічного мистецтва, присвяченого розвитку української хореографії, який розташований на території Державного музею-заповідника І. Карпенка-Карого (Тобілевича) «Хутір Надія» поблизу міста Кіровоград [8]. Працівники музею проводять роботу щодо забезпечення музею літературою: методичною і з теорії та розвитку хореографії. Також в експозиції представлені матеріали стосовно професійних хореографічних колективів України від часів П. Вірського до сучасності; провідні хореографічні школи України; представлена діяльність Національної спілки хореографів України та її осередків у регіонах. Музей історії українського хореографічного мистецтва розвивається і зусиллями колективу спрямований на всебічне висвітлення історії народного танцювального мистецтва й ознайомлення з послідовниками традицій основоположників українського народного сценічного танцю.

Дослідження розвитку українського народного танцю в Україні і за її межами, визначення його місця в духовному розвитку людини, вивчення і глибоке осмислення творчих надбань як духовного спадку українського народу, його втілення сприяє стійкому духовно-культурному імунітетові проти загрози космополітичної ерозії.

**Висновки.** Від свого первісного обрядового вигляду народний танець пройшов тисячолітній розвиток. Підпорядкувавши собі різні ефекти – колір, світло, звук – рух людського тіла став виражати складні людські почуття, передавати важливі життєві ситуації, тобто його виражальні засоби ускладнювалися.

Сучасне прагнення до духовного відродження та гуманізації культури нерозривно пов'язане із зверненням до культурної спадщини і усвідомленням

духовних традицій українського народу. Український танець завжди посідав провідне місце в репертуарі творчих колективів і був мірилом популярності і визнання їх у народі. Це визнання – не відкриття України, це ствердження нашого народу з його самобутньою глибинною культурою, яка у своїх витоках має багато спільного із культурами інших народів – бо вона, воістину, народна і зрозуміла всім. Ті величезні духовні багатства, що містить наш фольклор, звичаї, обряди і нині є традиційним підґрунтям нової національної культури. Звертатися до етнічних витоків не означає повертатися. Йдеться про надбудову, збагачення минулого, витвір нового. У нашого народу є власне культурне надбання, яке ми повинні зберігати і збагачувати. Обов'язком нашого часу є і надалі сплітати вінок нашої української культури, вплітаючи туди квітки чарівних народних танків, щоб міцно з'єднували ланцюг нашого родоводу.

Перспективи подальшого дослідження полягають у збереженні багатющого скарбу звичаїв нашого народу, який ми отримали в спадок, його передачі нашим дітям, щоб не перервався зв'язок поколінь, щоб зберегти генетичну пам'ять нашого народу. Це буде сприяти зростанню авторитету і значущості нашої рідної України.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю / К. Ю. Василенко. – К.: Мистецтво, 1996. – 496 с.
2. Верховинець В. Теорія українського народного танцю / В. Верховинець. – К.: Муз. Україна, 1990 – 149 с.
3. Годовський В. М. Народне танцювальне мистецтво України. Ч. 1. Західний регіон / В. М. Годовський, Л. А. Маркевич. – Рівне, РДГУ, 2003 – 32 с.
4. Гуменюк А. І. Українські народні танці / А. І. Гуменюк. – К.: Наук. думка, 1969. – 612 с.
5. Демків Д. Стан народної хореографії в Україні та перспективи її розвитку: Матер. наук.-практ. конф. / Д. Демків. – К., 2002. – С. 42–43.
6. Тарасова Н. Б. Теорія и методика преподавания народно-сценического танца: учеб. пос. / Н. Б. Тарасова. – СПб.: ИГПУ, 1996. – 264 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кошовець Ірина Миколаївна** – заслужений діяч мистецтв України, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, художній керівник ансамблю танцю «Сонцеворот» Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

*Коло наукових інтересів:* витоків та розвитку українського хореографічного мистецтва, збереження та відродження національних традицій (зокрема Слобожанського краю) засобами мистецтва хореографії.

УДК 378.091.2:78.071.2

## ІННОВАЦІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВ У ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**Тетяна БАГРІЙ (Мелітополь)**

**Постановка проблеми.** Стратегію сучасної педагогічної освіти в Україні визначають розвиток і саморозвиток особистості вчителя, який володів би високим професіоналізмом. Одним із завдань, окреслених у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, є створення умов для формування освіченої, творчої особистості, реалізації та самореалізації її природних задатків і можливостей в освітньому процесі.

Гуманізація як пріоритетний напрямок вищої педагогічної освіти є головною умовою в самореалізації майбутнього вчителя мистецтв. Для цього необхідно, щоб через усі роки навчання проходила ідея формування суб'єкта, який би мав бажання займатися даною професійною діяльністю і був здатний не тільки обслуговувати наявні педагогічні і соціальні технології, але й виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційну діяльність в освіті.

У такому випадку важлива як повна самовіддача і творча активність, так і самореалізація усіх закладених природою здібностей і накопичених у ВНЗ знань, умінь та навичок. Розвиток творчих здібностей особистості сприяє її адаптації в нових умовах, створює можливості для самореалізації у професійній діяльності. Орієнтація освіти на новий результат потребує змін її загальних принципів, удосконалення стандартів професійної підготовки спеціаліста, реалізації інноваційних технологій. На сьогоднішній день особистісно орієнтована парадигма освіти визначила нові змістовно ціннісні орієнтири освітнього процесу. Увага громадськості спрямована на важливість і актуальність максимального розкриття потенціалу кожної людини, підготовки її до саморозвитку, самовизначення та самореалізації.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У працях вітчизняних та зарубіжних авторів розглядаються окремі теоретичні і практичні аспекти інноваційних процесів в системі освіти на основі реалізації різних педагогічних нововведень у навчанні. У дослідженнях американських та англійських педагогів (Х. Барнет, Дж. Бассет, Р. Морріс, Б. Санто, Б. Твіст, М. Кларіна та ін.) узагальнюються та аналізуються інноваційні моделі навчального процесу в сучасній зарубіжній педагогіці, досліджуються питання управління інноваційними процесами, організації змін в

освіті, умов, необхідних для «життєдіяльності» інновацій.

Проблемам інноваційної стратегії сучасної освіти у вітчизняній педагогіці присвятила свої праці низка вчених: Г. Балл, Д. Бех, С. Гончаренко, І. Дичківська, І. Зязюн, М. Євтух, Т. Коляда, В. Кузнецова, Л. Масол, Л. Овчаренко, Л. Онищук, В. Паламарчук, І. Підласий, А. Пехота, М. Романенко, В. Федорчук, Л. Хихловський, Е. Шиянов.

Питання фахової підготовки вчителя музики у різних напрямках музично-педагогічної діяльності висвітлювали у своїх наукових роботах Е. Абдуллін, К. Васильківська, Л. Гусейнова, Н. Згур-ська, Е. Карпова, В. Крицький, В. Орлов, Г. Падалка, Н. Провозіна, А. Растрігіна, О. Ростовський. Проблемам професійної самореалізації майбутнього вчителя музики присвячені праці М. Рібакова, Л. Рибалки, Н. Сегеди та ін. Є. Бондаревська, М. Вікуліна, К. Вазіна, С. Кульневич, І. Якиманська розглядають творчу самореалізацію як важливу інтегративну якість особистості музиканта-педагога.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень свідчить про накопичений великий досвід у теорії і практиці вищої освіти, який може стати основою модернізації та вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтв.

**Метою статті** є обґрунтування змісту інноваційно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя мистецтв до самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності. Відповідно до вказаної мети ми окреслили коло завдань:

- 1) розкрити суть поняття «самореалізація»;
- 2) визначити чинники, які зумовлюють необхідність інноваційно-орієнтованого навчання;
- 3) проаналізувати його мотиви;
- 4) висвітлити впровадження організаційних і методичних інноваційних технологій, заходів в МДПУ імені Б. Хмельницького

**Виклад основного матеріалу.** Творча діяльність характеризується самостимульованим потенціалом і виникає під впливом внутрішніх мотивів – потреби в самореалізації, у досягненні успіху, в інтересі до професії.

Самореалізація – це свідоме цілеспрямоване розкриття музикантом-педагогом свого творчого потенціалу в професійній діяльності.

Вона характеризується усвідомленням особистісної значущості професійних досягнень у виконавській діяльності і задоволенням результатами своєї праці.

О. Волошенко, В. Хрипун вважають, що однією з найважливіших умов професійної реалізації педагога є готовність до творчості, розкриття власного творчого потенціалу [1, с. 4]

Створення умов для самореалізації музиканта-педагога актуалізує питання використання інновацій і особистісно-орієнтованих підходів у навчальному процесі. К. Завалко інноваційну діяльність музиканта-педагога визначає як «складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів дій та засобів, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів і спрямовані на створення та внесення педагогом змін до власної системи роботи в контексті модернізації мистецької освіти» [4, с. 15].

Інноваційні педагогічні технології як принцип педагогіки забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Інноваційна діяльність полягає у якісній зміні особистості студента порівняно з попередньою системою. Розвиток умінь мотивувати дії, самостійне орієнтування в одержаній інформації, формування творчого нешаблонного мислення, використовуючи нові досягнення науки і практики, – основна мета інноваційної діяльності педагога.

Необхідність інноваційно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя мистецтв зумовлена такими чинниками:

- соціально-економічні перетворення, які відбуваються в країні, призвели до необхідності корінного оновлення системи освіти, методології та технології організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах;

- зміна об'єму і складу навчальних дисциплін диктує пошук нових організаційних форм та технологій навчання;

- інновації не зводяться до рекомендованих нововведень, а набувають вибіркового дослідницького характеру;

- створення конкурентної ситуації у зв'язку з ринковими відносинами в суспільстві та реформами Вищої школи [3].

Незаперечним визнано той факт, що інноваційно-орієнтована підготовка майбутніх спеціалістів у сучасній вищій школі виступає запорукою їхньої конкурентоспроможності на ринку праці [6].

Система навчання в університеті, зокрема на мистецько-педагогічному факультеті, має

свою специфіку. Крім підготовки студентів до педагогічної діяльності як учителя мистецтв, їх необхідно готувати до самореалізації як музикантів-професіоналів. У цьому процесі в майбутніх учителів важливо формувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, розвитку здібностей до музичної і педагогічної творчості. Результатом самореалізації педагога-музиканта має бути потреба до безперервного саморозвитку та самовдосконалення, мотивація до розвитку творчого потенціалу.

В. Сластьонін і Л. Подимова відзначають, що мотиваційна інноваційна діяльність має таку своєрідність, яка полягає в тому, що в її структурі першочергову роль відіграє бажання знайти причини незадоволення результатами власної праці. І саме незадовільний результат дає поштовх до інновацій, активізує пошук, побуджує інтерес до нового [5]. І. Дичківська зазначає, що інноваційні старання педагога можуть бути обумовлені різними мотивами (підвищення ефективності навчально-виховного процесу; намагання повернути до себе увагу, здобути визнання та ін.), справжню суть яких з'ясувати буває нелегко, оскільки з часом вони можуть змінюватися. Позитивну мотивацію педагога до інноваційної діяльності засвідчує задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як створення і застосування нового, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів [2, с. 178–179].

Підготовка студентів мистецьких спеціальностей до самореалізації насамперед передбачає засвоєння умінь і навичок від простого до складного, творче осмислення і розв'язання поставлених завдань. У диригентсько-хоровій діяльності майбутнього вчителя мистецтв повинні застосовуватися як теоретичні, так і практичні методи, зокрема – аналіз, порівняння, моделювання, збирання та накопичення даних. Для досягнення самореалізації у виконавській діяльності важливим є не стільки повторення, закріплення і засвоєння, скільки переживання, оцінювання, створення і вираження.

Самореалізація у диригентсько-хоровій діяльності не можлива без розвитку музичальності, а згодом і вокально-хорової техніки. Навчити технічно правильно проспівати хорову партію не означає проспівати її правильно, адже немає сенсу навчати вокально-хоровій техніці людину, в якій не розвинуте чуття музичальності. Музичний текст, викладений на папері, – це всього лише графічне, нотне відображення задуму композитора. Твір оживає лише тоді, коли його виконують, коли виконавець втілює його в своїй уяві у формі яскравих образів, а

потім відображає засобами диригентської техніки. Це процес творчий і індивідуальний. Навіть проста хорова мініатюра під впливом творчої фантазії талановитого виконавця-диригента може справити неабияке враження. Для самореалізації майбутнього вчителя мистецтв у диригентсько-хоровій діяльності необхідно розвивати такі якості як музикальність, артистизм, творчу уяву.

Творча діяльність музиканта-педагога не визнає шаблонів і стереотипів. Це завжди динамічний процес, спрямований на вирішення нестандартних завдань, і в кінцевому результаті досягнення успіху є показником, критерієм майстерності.

Перехід до інноваційної вищої освіти активно впроваджується в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. Обов'язковим стає не тільки використання у навчальному процесі нових наукових знань, але й включення творчого пошуку в освітню діяльність, відпрацювання нових організаційних і методичних інноваційних технологій, різноманітних заходів, що сприяють виявленню, розвитку та самореалізації студентів.

Серед таких інновацій – участь студентів у Хоровій асамблеї, проведення якої було започатковано кафедрою теорії і методики музичної освіти та хореографії Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти МДПУ імені Б. Хмельницького у 2012 році. Мета заходу – популяризація хорового мистецтва як культурної форми самовираження людини в колективній творчій діяльності; виявлення та підтримка музично обдарованої молоді; актуалізація національно-патріотичного виховання засобами хорового мистецтва; обмін досвідом з проблем вокально-хорового виконавства та мистецької освіти; сприяння розвитку музичної культури регіону. У Хоровій асамблеї беруть участь творчі колективи загальноосвітніх шкіл та шкіл естетичного спрямування, вищих навчальних закладів I–IV рівня акредитації, світських та духовних установ. У рамках асамблеї проводяться майстер-класи провідних диригентів-педагогів, методичні семінари, на яких вчителі музики, керівники хорових колективів мають змогу поділитися досвідом, новими методиками і технологіями. Проведення Всеукраїнських студентських олімпіад з «Музичного мистецтва» (2005, 2006, 2012 рр.) сприяли підвищенню якості підготовки кваліфікованих фахівців у галузі мистецтва, зокрема, у диригентсько-хоровій діяльності, адже на одному з турів передбачалося виявлення набутих навичок

саме у хоровій справі. Конкурсанти мали можливість не тільки реалізувати набуті знання та навички, а й виявити музичну обдарованість та рівень музичної і загальної культури. Адже високий рівень виконавської диригентської діяльності музичної досягається завдяки ерудиції в галузі історії культури, музичного мистецтва. На основі цих знань музикант створює свою диригентсько-виконавську інтерпретацію.

У 2014 році кафедрою започатковано проведення науково-практичного тижня майстер-класів з формування музично-педагогічного професіоналізму майбутнього вчителя музики на дисциплінах з хорового диригування, постановки голосу, вокального класу і хорового класу. Заняття були розроблені і проведені в руслі кафедральної тематики «Теоретичні і методичні засади формування музично-педагогічного професіоналізму у процесі вокального і диригентського навчання майбутнього педагога-музиканта». Усі заняття та їх тематика спрямовувалися на висвітлення різних аспектів методики формування музично-педагогічного професіоналізму музики у процесі вокально-хорової і диригентської підготовки майбутнього вчителя. Проф. Н. А. Сегеда з жіночим хором, до складу якого входять студенти 1–5 курсів, продемонстрували методику формування музично-педагогічного професіоналізму на заняттях з хорового класу із застосуванням сучасних інформаційних технологій

Концертно-виконавська діяльність, участь в конкурсах активізують професійні і особистісні якості студента і сприяють їх самореалізації як виконавців.

**Висновки.** Інноваційна діяльність, яка виявляється у внесенні в освітню практику нових ідей, технологій, у відмові від навчальних штампів, пропонує нові можливості для творчості майбутнього вчителя мистецтв, сприяє його самореалізації. Самореалізація в диригентсько-хоровій діяльності майбутнього вчителя мистецтв – це складний процес, який досягається завдяки поєднанню різних видів діяльності. Хоча вказані головні напрями диригентсько-хорової діяльності не висвітлюють усю багатогранність і різноаспектність роботи та професійних потреб учителя музичного мистецтва на сучасному етапі, проте виступають як орієнтири, що уточнюють або залучають до обговорення у науково-методичній роботі вчителів-практиків та науковців.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волошенко О. В. Творчість як складова професійної самореалізації педагога /



О. В. Волошенко, В. І. Хрипун. – Черкаси : ЧОПОПП. – 2009. – 34 с.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

3. Рапацевич Е. В. Инновации и проблемы развития современного образования / Е. В. Рапацевич // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 88-89.

4. Завалко К. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / К. В. Завалко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 40 с.

5. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М., 1997. – 224 с.

6. Таланова Ж. Стан і проблеми участі України у Болонському процесі [текст] / Ж. Таланова // Вища освіта України. – 2010. – №2. – С. 22–27.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Багрії Тетяна Єфремівна** – старший викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.

*Коло наукових інтересів:* диригентсько-хорова діяльність.

**УДК 786.987**

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ

**Марина БАШЕВСЬКА, Марина КОЛЕСНИКОВА (Харків)**

**Постановка проблеми.** Вироблення в студентів творчого ставлення до різних видів трудової діяльності – один із принципів сучасного навчання і виховання. Важливою передумовою такої діяльності є вміння самостійно мислити [7, с. 78]. Якщо педагогічне керівництво цими процесами в студентів здійснюється несвоєчасно і нецілеспрямовано, це призводить до некритичного, догматичного способу мислення і діяльності [5, с. 81]. Навчити молоду людину працювати самостійно, озброїти її необхідними технічними та творчими навичками – основна передумова виховання сучасного високо-професійного спеціаліста. У зв'язку з цим, основна мета викладача полягає не стільки в передачі студентам наукової інформації, скільки в організації їх пізнавальної діяльності і самостійної роботи [4, с. 107]. Для правильної наукової організації навчального процесу у ВНЗ необхідні знання психологічних особливостей процесу засвоєння навчального матеріалу, самостійного і творчого мислення [6, с. 145].

Предмет «Диригування» є одним із важливих у системі професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Випускник вищого навчального закладу повинен бути різнобічно розвиненим музикантом, який володіє знаннями та навичками, необхідними для подальшої практичної діяльності у якості викладача музичного мистецтва, керівника хорового колективу, що потребує виховання у студентів практичних навичок диригування, вимагає не

тільки роботи під керівництвом викладача, але й самостійної роботи студента.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів є одним з пріоритетів педагогіки вищої школи та об'єктом пильної уваги дослідників та викладачів. Пошуку цих механізмів присвячено численні й різнопланові дослідження українських і зарубіжних учених, які розглядають сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії та практики (А. Алексюк, С. Архангельський, А. Вербицький, С. Гончаренко, О. Долженко, І. Зязюн, В. Шатуновський та ін.), самостійної роботи студентів та її впливу на розвиток особистості (В. Буряк, Б. Єсіпов, Ю. Калугін, В. Козаков та ін.). У музично-педагогічній галузі різноманітні аспекти цієї проблеми висвітлено в працях Н. Білої, Л. Костенко, Л. Масол, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та ін.

Розвиток самостійного підходу до опанування навчальними дисциплінами професійно орієнтованого циклу є профілюючим чинником у становленні особистості сучасного вчителя музичного мистецтва, формуванні його фахових якостей. Вирішення цієї проблеми є необхідним й у ході вивчення інструментально-виконавських та вокально-виконавських дисциплін, і в системі диригентсько-хорової підготовки, і саме остання галузь є гарантом набуття неймовірно широкого спектра фахових умінь майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

**Мета статті** – визначення методики організації самостійної роботи студентів у ході

диригентсько-хорової підготовки, яка є надзвичайно актуальною для формування майбутнього фахівця.

**Вклад основного матеріалу.** Згідно з вимогами Болонської декларації увага акцентується на впровадженні значних обсягів і різноманітних видів самостійного навчання в підготовці майбутніх фахівців, від яких вимагаються ґрунтовні професійні знання, уміння й навички швидко й оперативно реагувати на зміни в професійному середовищі. Навчальний процес у вищій школі – це єдність двох основних видів діяльності, що знаходяться у нерозривному зв'язку між собою: діяльності викладача, спрямованої на навчання студента, та активної осмисленої навчальної діяльності самого студента. У сучасній дидактиці процес навчання розглядається як певна система, організаційно-функціональна єдність послідовних дій викладача та дій студентів, що проходять під керівництвом викладача та спрямовані на досягнення поставлених цілей.

Формування нового типу навчального процесу, переміщення центру тяжіння з запам'ятовування знань на формування самостійного творчого мислення у студентів пов'язані з суттєвими змінами у характері діяльності викладача та студента. Викладач з інформатора для студентів повинен перетворитися на організатора їхньої пізнавальної, навчально-дослідницької діяльності. Основними функціями самостійної роботи студентів є: пізнавальна, самостійна, прогностична, коригувальна та виховна. Саме самостійну роботу ми вважаємо важливим чинником у формуванні творчої особистості диригента, майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, яка обумовлена не тільки специфічними вміннями, спеціальною підготовкою, але й загальною культурою, високим інтелектуальним розвитком особистості.

Наукова думка сьогодення привертає увагу до існуючої суперечності між соціальною потребою в оволодінні професійними знаннями, уміннями та навичками студентами музично-педагогічних спеціальностей і наявним рівнем їхньої фахової компетентності, тому проблема визначення дидактичних умов формування вмінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, у системі диригентсько-хорової підготовки, стає вельми актуальною в умовах професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва нової генерації: «...високий рівень розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів досягається завдяки структурній супідрядності усіх її елементів як педагогічної системи. Цей

рівень забезпечується послідовною реалізацією таких взаємопов'язаних умов:

- організаційних: а) обґрунтування структури змісту диригентсько-хорової підготовки; б) відбір найдоцільніших форм організації навчального процесу...; в) проектування вивчення диригентсько-хорових дисциплін на основі програмно-цільового методу;

- методичних: а) добір та структурування змісту предметів диригентсько-хорового циклу; б) розроблення та впровадження диференційованих навчально-пізнавальних завдань у процес викладання...» [8, с. 3].

Головною творчою лабораторією в системі диригентсько-хорової підготовки є клас хорового диригування, оскільки тут домінує індивідуальна робота викладача зі студентом та створюються відповідні умови для спрямування викладачем потреби та вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, формується її відповідний механізм та накопичується операційний досвід. Практика свідчить, що ефективність роботи в цьому напрямку на початковому етапі вивчення предмету «Диригування» проявляється у сформованості вмінь студентів здійснювати аналіз хорових творів невеликих за обсягом або творів дитячого шкільного репертуару, адекватно проводити відбір прийомів диригентської техніки для їхнього мануального втілення, систематизувати методи проведення хорового практикуму, що проявляється в оволодінні репетиційними жестами та навичками хормейстерської риторики, вербальними та невербальними засобами спілкування з хоровим колективом.

Значення самостійної роботи диригента-хормейстера важко переоцінити, адже саме на ній ґрунтується перший етап диригентської праці – ознайомлення з твором та формування виконавчого задуму. Однією із форм самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента в класі хорового диригування є аналіз хорової партитури. Робота над нею в диригуванні є складним і багатогранним процесом, при якому активізуються такі явища людської психіки як сприйняття, уява і мислення. Викладач організовує самостійну роботу студента, яка проводиться послідовно, враховуючи узгодженість з дидактичними принципами наочності, доступності, зв'язку теорії та практики. Самостійна робота студента складається як безпосередньо з роботи над хоровим твором, так і з опрацювання великого обсягу науково-методичної, публіцистичної літератури музикознавчого та хорознавчого змісту, і включає в себе гру хорової партитури на інструменті; спів партій; всебічний аналіз

форми, мелодії, гармонії, фактури, голосоведіння, стилю, жанру твору; знайомство з творчістю композитора, автором поетичного тексту, тощо.

На підготовчому етапі студент знайомиться з творчістю композитора, вивчає історію написання та виконання твору, склад виконавців, прослуховує записи на CD, користується Інтернет-ресурсами, по можливості слухає концертне виконання.

Внаслідок такої праці відбувається сприйняття авторського задуму та формування власного виконавчого плану. Цей метод надбання професійних знань, вмінь та навичок в позанавчальний час не завжди вміло та ефективно використовується студентами.

Самостійна робота в класі диригування передбачає оволодіння технікою диригування в такій мірі, яка б дозволила майбутньому фахівцеві кваліфіковано проводити репетиційну роботу з хором колективом; враховуючи головні якісні принципи, якими повинен керуватися диригент: економічність, ясність, точність, ритмічність рухів; інформативність та ілюстративність, змістовність та виразність, вільність та природність диригентського жесту.

Дослідження стану практичної роботи студентів з хором показують, що більшість студентів розпочинають роботу без відповідно розробленого плану. Значна частина студентів навіть не знає напам'ять своїх хорових творів, слабо володіє засобом вокального показу звучання хорової парти, не говорячи вже про сам характер звучання (штрих, динаміка і таке інше), недостатньою мірою працює над строем, ансамблем, динамікою (або не дуже розуміються на цих поняттях). Від цього і робота над художнім виконанням твору приблизна та недостатня. Усе це від того, що студент не відчуває і не уявляє собі хоровий твір у художньому звучанні, до якого він повинен прагнути у своїй роботі. Адже технічні навички, набуті в класі під час диригування під фортепіано, рідко застосовуються при роботі з хором. Отже, на все це студент повинен звернути увагу під час самостійної роботи над хором твором.

Специфіка диригентського мистецтва зумовлює характер та спрямованість годин з самоопрацювання студентів, оскільки диригентська спеціальність – багатопланова і потребує різноманітних форм самостійної роботи. Процес роботи над хором твором містить низку етапів.

Перший етап самостійної роботи студента над навчальним репертуаром починається з загального ознайомлення з твором. Окрім того, необхідно також ознайомитися з іншими творами композитора. Це створить передумови

для розуміння стилю композитора, дозволить отримати слухові уявлення про багатобарвність тембрової палітри хорових та оркестрових фарб.

Другий етап самостійної роботи студента ведеться приблизно в таких напрямках:

- вивчення й аналіз нотного тексту (відомості про автора музики й тексту, коротка характеристика творчості композитора, особливостей його стилю);

- музично-теоретичний аналіз (визначення форми твору, особливості мелодії, метро-ритму, гармонії, фактури та ін.);

- виявлення художньо-образного змісту твору, особливостей його драматургії, визначення форм і методів репетиційної роботи;

- ознайомлення та виявлення вокально-хорових особливостей партитури, її технічних і виконавських складностей; добір потрібних штрихів; визначення складних епізодів тексту та методів роботи над ними;

- засвоєння партитури в мануальному плані; добір жестів, що відображали б музичні образи, допомагали керувати складними у технічному відношенні епізодів твору, виконавський план твору.

Значне місце в самостійній роботі студента посідає вивчення хорових партій, причому не лише в хорах а cappella, але й у творах вокально-симфонічного й оперного жанру. При цьому важливо прагнути досягти якісного співу в манері, близькій до звучання кожної партії. Це обумовлено тим, що в кінцевому результаті спів студента повинен служити переконливим показом у процесі репетиційної роботи з хором колективом. Необхідно виходити з того, що в якому б хоровому колективі хормейстер не працював – у дитячому, жіночому, чоловічому, змішаному, у самодіяльному або професійному, – він завжди залишається вчителем співу. А особистий показ у виконавстві, особливо вокальному, дає найвищу результативність.

Особливо важлива узгодженість у роботі викладачів хорового класу і сольного співу, бо наробіток єдиної манери звуковидобування у співака-студента в класі сольного співу й у хорі впливають на виховання його вокального слуху. Окрім того, це надзвичайно важливо для досягнення в хорі злитості тембру в звучанні окремих партій і в спільному ансамблі.

Здійснення хормейстерської діяльності потребує виконання певних дій, операцій, тобто дана діяльність має достатньо визначений операційний склад. Тому організація навчальної підготовки до хормейстерської діяльності передбачає оволодіння студентами прийомами та засобами, що дозволяють її здійснювати.

Система диригентсько-хорової підготовки включає оволодіння аналітично-проектувальними, співацько-виконавськими, хормейстерськими, мануально-технічними навичками та вміннями, формує артистизм, культуру сценічної поведінки, створює умови для здобуття риторичного, режисерського досвіду. Методологічні принципи самостійної роботи студентів у класі диригування сприяють кращому вирішенню поставлених перед педагогом завдань, дає змогу позбутися багатьох бар'єрів у спілкуванні, є корисним для студентів не лише з педагогічної точки зору, а й з точки зору саморозвитку і самопізнання.

**Висновки.** Самостійна робота студента сприяє поглибленню і розширенню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей. Тому, на нашу думку, вона є головним чинником підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отже, проблема творчої самостійності студентів у системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва багатогранна і вимагає подальшого вивчення. Щодо майбутніх теоретичних пошуків, то їх можна окреслити таким чином:

- визначення критеріїв на рівні умінь аналізувати, контролювати і керувати виконанням музичного твору;
- формування виконавської інтерпретації твору;
- умінь оперувати професійними знаннями і практичними навичками у процесі освоєння технології виконання і відтворення художнього образу, змісту музичного твору.

Вивчення означених питань допоможе систематизувати методологічне підґрунтя, яке необхідне, аби упровадити комплекс заходів, реалізація яких сприяє визначенню якісно нових кваліфікаційних цілей, забезпеченню широкопрофільної підготовки майбутніх фахівців.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя / Л. Г. Арчажникова – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Байда Л. А. Вокально-хорова робота у системі підготовки майбутнього вчителя музики: Навчально-методичний посібник / Л. А. Байда – К. : УДПУ, 1997. – 69 с.
3. Боулт А. Ф. Мысли о дирижировании / А. Ф. Боулт // Исполнительское искусство зарубежных стран. – М., 1975. – Вып. 7.
4. Димченко С. С. Диригування. Методика викладання: навч. посібник / С. С. Димченко. – Рівне, 1997. – Ч. 1,2.
5. Ержемский Г. П. Психология дирижирования / Г. П. Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 243 с.
6. Китаенко Д. Г. Передать духовную сущность музыки / Д. Г. Китаенко // Сов. музыка. – 1983. – № 4. – С. 43, 145.
7. Канерштейн М. М. Питання диригентської майстерності / М. М. Канерштейн. – К., 1980. – 182 с.
8. Костенко Л. В. Педагогічні умови організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Теорія та історія педагогіки» / Л. В. Костенко. – К., 1998. – 16 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Башевська Марина Леонідівна** – старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

*Коло наукових інтересів:* диригентсько-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, дослідження проблем формування самостійної навчально-дослідної діяльності студентів.

**Колеснікова Марина Леонідівна** – викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

*Коло наукових інтересів:* формування естетичної культури особистості, шляхи удосконалення навчально-виховного процесу вищої школи.

## УДК 654. 87. 654

### ВПРОВАДЖЕННЯ ДОСВІДУ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

**Лариса ГАЙДАЙ (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Проблема професійного становлення особистості фахівця, саморозвитку її художньо-педагогічної культури поєднує у собі формування світоглядних позицій засобами мистецтва і визначення та усвідомлення його ролі у розвитку художньо-естетичної культури

особистості, інтеграції фахової мистецької та психолого-педагогічної професійної підготовки, організації неперервної освіти та самовдосконалення, праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність майбутнього фахівця. Названі складові детермінують розвиток професійної культури і

забезпечують професійне становлення, яке інтегрує в собі мистецьку та педагогічну освіту [1, с. 260].

Розвиток сценічно-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва вважається одним з актуальних питань, яке намагаються вирішити викладачі музично-педагогічних та мистецьких факультетів педагогічних університетів. Яким же чином можливо вдосконалити процес розвитку сценічно-виконавської культури студентів та допомогти їм успішно пройти всі стадії складного, багаторівневого, комплексного процесу професійного становлення майбутніх вчителів музичного мистецтва – від студента до соціально зрілого фахівця (вчителя, керівника гуртка, студії, художнього колективу)? Розробка та апробація інноваційних методів навчання у сфері музичного мистецтва сприятиме повноцінному засвоєнню і практичному використанню системи знань, умінь та навичок, які засвоює студент-музикант під час навчання у вищому навчальному закладі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** З огляду на дану проблему нами здійснено її теоретичне осмислення і з'ясовано, що видатні науковці минулого і сьогодення концентрували свою увагу на успішній професійній діяльності особистості в залежності від її природних нахилів, здібностей і вмінь (Я. А. Коменський, А. Д. Дістервег, Г. С. Сковорода, О. В. Духнович); оволодінні педагогічними вміннями та технікою (Й. Ф. Герберт, І. Г. Песталоцці, А. С. Макаренко); поєднанні педагогічних здібностей, професіоналізму і педагогічної майстерності (К. Д. Ушинський, С. Т. Шацький, В. О. Сухомлинський); на теоретичних основах формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Ф. Гोनоболін, М. Кухарев, Н. Кузьміна та інші); шляхах удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (Г. Пономарьова, В. Тюріна та ін.), особливостях професійної підготовки та діяльності вчителя (А. Алексюк, Н. Андрієвська, О. Апраксина, Н. Ничкало, О. Пехота, Т. Сущенко та ін.).

Педагогічні умови вдосконалення виконавської майстерності майбутнього педагога-музиканта досліджували Н. Андрійчук та Н. Самохіна, процес формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування В. Федоришин, вокально-виконавську підготовку студентів – Л. Дерев'яно, диригентсько-хорову – А. Козир, Т. Пляченко. Сценічна культура у педагогічному просторі – предмет дослідження Р. Валькевич, напрями формування музично-

виконавської компетентності розробляє О. Горбенко.

Грунтуючись на аналізі науково-педагогічних джерел, сценічно-виконавська культура майбутніх вчителів музичного мистецтва трактується нами як результат апробації сукупності форм, методів, педагогічних прийомів, направлених на її розвиток у процесі практичної діяльності (тренувальні вправи, репетиційний процес, концертна діяльність).

**Метою** статті є з'ясування можливостей вищої школи у напрямку запровадження досвіду розвитку сценічно-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва, розробка і апробація інноваційних методів навчання у сфері музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Мистецтво, будучи найстарішою формою соціалізації, найпершим інструментом переведення підсвідомих образів у форми, зрозумілі іншим людям, є джерелом духовної культури особистості, її творчих здібностей перетворювального відношення до себе, оскільки зміст мистецтва є проявом внутрішнього світу людини [2, с. 41].

Останнім часом питанням виконавської майстерності приділяється надзвичайно велика увага в сучасній музичній педагогіці, естетиці виконавського мистецтва.

У теорії (естетика і мистецтвознавство) виконавська діяльність постає як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухачька «співтворчість». Аналіз наукової літератури виявив наявність різноманітних підходів до визначення сутності виконавського мистецтва та його окремих характеристик. Так, на думку М. Кагана, виконавство є «...повноцінним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, «драматурга» [3].

У вітчизняній педагогіці одним з перших виконавську майстерність як теорію формування виокремив і конкретизував М. Давидов. На його думку, «виконавська майстерність є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні» [4].

При розробці педагогічних умов, які сприятимуть підвищенню ефективності процесу розвитку сценічно-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в контексті наукових підходів до запровадження інноваційних методів навчання у системі вищої педагогічної освіти, ми керувалися гіпотезою про те, що слід обнови й удосконалити малоефективні музичні вправи

та застарілий репертуар, актуалізувати й систематизувати процес організації самостійної роботи студентів. З цією метою нами було створено навчальну програму «Режисура видовищних заходів», яка корегує усі недоліки і є ефективною в ході запровадження інноваційних методів навчання у системі вищої педагогічної освіти а також стимулює активну концертну діяльність студентів, адже лише при цьому виді діяльності уможливується розвиток виконавських, інтелектуально-пізнавальних, ціннісно-орієнтаційних та практичних якостей майбутніх педагогів-музикантів.

Новий підхід до організації навчального процесу вимагає конкретизації мети, перегляду завдань змісту, методів навчання, створення науково обгрунтованої системи підготовки кваліфікованого учителя, здатного до творчої професійної самореалізації. Кульмінацією навчально-виховної діяльності хор-студії «Акваторія» є публічний виступ – концертне виконавство як показник проведеної роботи, що коригує виконання, розширює кругозір, формує суспільну активність та дозволяє побачити результат роботи. Відомо, що в концертному виступі максимально мобілізується увага і концентрація творчих сил для виявлення того, що було набуто під час репетиційної роботи на заняттях та вдома. Професор Вільсон, характеризуючи публічний виступ, звертає увагу на загострення нервово-психічних процесів, напруження душевних сил людини, яка виступає привселюдно і, як наслідок, вона відкриває в собі такі речі у виконавстві, про які у звичних умовах і не здогадувалась. «Сцена вчить – важко, жорстоко і нещадно, – і кращого вчителя годі собі уявити. Вона дарує прозріння» [5, с. 13].

Ці обставини стали визначальними в процесі визначення педагогічних умов, що сприяють розвитку сценічно-виконавської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва: посилення ефективності навчально-виховного процесу за рахунок удосконалення існуючої навчальної програми, активізація концертної діяльності майбутніх педагогів-музикантів у рамках занять хор-студії, підвищення рівня професійної майстерності, самоосвіти та самовиховання майбутніх учителів музичного мистецтва.

З метою реалізації вищезгаданих педагогічних умов нами розроблено курс навчальної дисципліни «Режисура видовищних заходів» для студентів стаціонарної форми навчання, який розрахований на 8 годин лекційних та 20 практичних занять та 53 години для самостійної роботи і вивчається в 10 семестрі. Форма звітності – залік. Навчальна дисципліна «Режисура видовищних заходів»

логічно завершує підготовку вчителя музичного мистецтва в 10 семестрі на V курсі і є результатом тривалої та кропіткої роботи студентів музичного та хореографічного відділень, які протягом 10 семестрів були учасниками різноманітних творчих колективів (вокальних, хорових, хореографічних) та спробували себе як сольні виконавці (вокалісти чи інструменталісти). Під час навчання мали змогу як і самі виступати на сцені, так і спостерігати режисерський труд з боку глядача або учасника. Режисура масових театралізованих видовищ сформувалася і завоювала міцні позиції в естрадному мистецтві. Режисер, працюючи над постановкою концерту або заходу, повинен ставити перед колективом конкретні практичні завдання, на основі яких нами сформульовано мету і завдання курсу навчальної дисципліни «Режисура видовищних заходів»:

- відбір та підготовка номерів художньої самодіяльності;
- послідовність номерів художньої самодіяльності з метою підтримання зацікавленості та активного сприйняття глядачем);
- пошук зв'язків між окремими способами конферування та оголошення номерів;
- пошук режисерського вирішення початку й закінчення кожного номера і відділення;
- вирішення питань оформлення сцени, пошиття чи підбору костюмів, світла та інших організаційних питань;
- організація своєчасного виходу на сцену чи майданчик виконавців та виконавських колективів;
- організація репетиційного процесу.

Вищесказане вказує на те, що режисер масових видовищ повинен уміти працювати над номером самостійно, а також сприяти творчому процесу балетмейстера, диригента, хормейстера, постановника акробатичних номерів, художника та інших учасників творчого процесу у режисерському вирішенні та постановці концертного номера. Іншими словами, режисер повинен визначити драматургію, стиль, жанр, напрям театралізованого видовища і надати допомогу у здійсненні його постановки.

Режисер театралізованих видовищ повинен досконало володіти мистецтвом монтажу щоб важливо зберегти у монтажі єдність стилю і прийому, незважаючи на жанрову розманітність репертуару й амплуа виконавців. Це стосується й пластичного та художньо-образотворчого вирішення вистави і мізансценування, музичної та світлової партитур, інших елементів спектаклю. Чим виразнішою є монтажно-композиційна

майстерність режисера, тим ціліснішим у творчому відношенні є все видовище. Тому режисер-постановник повинен володіти рядом якостей, нахилів і здібностей, які дозволять йому успішно вирішувати вищезазначені мету й завдання:

- Усвідомлення художньо-творчих завдань, поставлених замовником перед режисером-постановником.

- Визначення масштабів видовища і місця його проведення, уточнення технічних можливостей сценічних майданчиків (як основних, так і репетиційних), можливостей комунікацій, уточнення складу артистів, художніх колективів, їх кількості.

- Спілкування із замовником – режисер-постановник пропонує кілька варіантів режисерського вирішення, після прийняття одного із них документально викладається режисерський задум за підписом двох сторін.

- Робота над сценарним планом і літературним сценарієм театралізованого видовища.

- Складання сценарного плану театралізованого видовища на основі загального уявлення про його характер. Підбір літературного, документального, музичного та інших матеріалів, освітлювальної і звукової апаратури, музичних інструментів, верстатів для хору, одягу.

- Написання сценарію театралізованого видовища як основного постановочного документа.

- Створення режисерсько-постановочної та адміністративно-постановочної груп театралізованого видовища – визначення кількості людей, зайнятих у його підготовці та проведенні.

- Робота над постановочним планом театралізованого видовища.

- Робота з постановочною групою (художником, композитором, диригентом, хормейстером, балетмейстером, режисером спортивних, акробатичних та інших оригінальних трюків).

**Висновки.** Розкриваючи особливості процесу розвитку сценічно-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва питання в контексті наукових підходів до запровадження інноваційних методів навчання у системі вищої педагогічної освіти, ми намагалися модернізувати навчальні плани підготовки бакалаврів шляхом оптимізації ряду методичних і практичних дисциплін, які забезпечують ефективність процесу підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими вокальними, хоровими та вокально-інструментальними колективами; розробити програму підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу,

який забезпечує процес формування сценічно-виконавської культури підготовку майбутніх учителів музики, відповідно до теоретико-методичних положень нашого дослідження.

Отже, розвиток сценічно-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва та їх професійної майстерності за безпечують професійне становлення, яке інтегрує в собі мистецьку та педагогічну освіту.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективними вбачаються дослідження процесу розвитку сценічно-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва питання в контексті наукових підходів до запровадження інноваційних методів навчання у системі вищої педагогічної освіти (зокрема методів дистанційного навчання) з метою підвищення загального світогляду та мистецької компетентності майбутнього вчителя музики, здатного в найкоротші терміни адаптуватися й показати результати своїх творчих пошуків.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Костіна Л. М. Зміст професійної діяльності вчителя музики [Текст] / Л. М. Костіна // С. Рахманінов: на зламі століть (вип. 5): Збірка матеріалів Міжнародного симпозіуму «С. Рахманінов: на зламі століть» – Харків, СПДФО, 2008. – 496 с. ISBN 978-966-372-220-7.
2. Растрігіна А. М. Самореалізація на уроках музики як засіб становлення внутрішньої свободи особистості школяра / А. М. Растрігіна // Наукові записки Ніжинського держ. педагогічного ун-ту. – №2. – 2005. – С. 41–43.
3. Каган М. С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган. – Л. : Искусство, 1970. – 348 с.
4. Давыдов Н. А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста: Автореф. дис. ... д-ра искусство-ведения: спец. 17.00.02 / Н. А. Давыдов. – К., 1990. – С. 29.
5. Цыпин Г. Профессор Вильсон утверждает / Г. Цыпин // Музыкальная жизнь. – 1992. – № 7 – 8. – С. 12–15.
6. Професійна освіта: словник / укл. С. У. Гончаренко: за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
7. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За загальною редакцією І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гайдай Лариса Володимирівна** – старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* професійна освіта, інноваційні методи навчання, сценічно-виконавська культура.

УДК 37.013: 7.071.4

## РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Зоя ГУРІЧ (Херсон)

**Постановка проблеми.** Для оцінки сучасного стану художньої освіти на Півдні України і виявлення тенденцій її розвитку необхідним є ретроспективний аналіз етапів становлення та еволюції художньої освіти, починаючи із середини ХІХ століття. Критичний аналіз методів навчання допоможе уникнути помилок і прорахунків, дасть можливість максимально використовувати кращі напрацювання художників-педагогів минулого та інтегрувати їх в сучасну систему навчання. Досягнення успіхів молодого покоління у сфері художнього навчання можливе за умов ретельного вивчення традицій художніх шкіл України, історії української культури.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемам розвитку художньої освіти на Україні присвячені роботи Е. Антоновича, В. Бутенко, І. Красюк, І. Малініної, Р. Шагалю. Питання теорії та методики образотворчого мистецтва висвітлюються в дослідженнях М. Резніченко, М. Ростовцева, В. Шпільчака. Історія розвитку художньо-естетичного виховання, педагогічна спадщина українських художніх шкіл розкривається в працях І. Зязюна, Л. Масол, І. Небесника, О. Рудницької. Деякі аспекти розвитку художньої освіти на території Херсонської губернії розкривають у своїх роботах М. Левченко, Н. Сапак, А. Форостян, Н. Шушлянікова. Однак зазначені дослідники лише частково торкаються питання еволюції та розвитку художньої освіти краю, розглядають художньо-педагогічну діяльність окремих діячів мистецтва, що не виявляє стану південноукраїнської художньої школи в цілому. Тому метою нашої статті є показати становлення та розвиток художньої освіти на Херсонщині в середині ХІХ – початку ХХ століття.

**Мета статті** полягає в історико-хронологічному аналізі розвитку художньої освіти в Херсонській губернії у другій половині ХІХ – початку ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** У середині ХІХ – початку ХХ століття на території Російської імперії, до складу якої на той час входила Херсонська губернія, для викладання таких предметів, як малюнок і креслення, у середніх навчальних закладах були необхідні вчителі, які б мали відповідну підготовку. Її здійснювали такі спеціалізовані навчальні заклади, як Петербурзька академія мистецтв,

Училище живопису скульптури та зодчества при Московському художньому об'єднанні, Строгановське центральне училище технічного малювання і Петербурзьке центральне училище технічного малювання барона Штігліца. Однак існуючі навчальні заклади не могли задовольнити зростаючих потреб середньої школи. Наслідком цього факту є поява численних художніх шкіл, що з'явилися в Україні в середині ХІХ – на початку ХХ століття.

Прогресивні інноваційні тенденції, що виникали в регіональних художніх школах, поступово скасовували монополію Петербурзької академії мистецтв. Передові педагоги-художники Академії, зокрема І.Рєпін, підтримували культурні зв'язки з Україною, бажаючи виникаючим тут школам сміливого розвитку і становлення власних художніх традицій. Теоретичні узагальнення та методичні інновації видатних педагогів Києва, Одеси, Харкова, що були отримані за допомогою власної педагогічної практики, у багатьох аспектах випереджали події в Петербурзькій академії мистецтв, стаючи чинниками нових прогресивних змін у всій системі художньої освіти. Методика навчання в цих школах нерідко визначалася як краща на конкурсах, які влаштовувала Петербурзька академія мистецтв серед середніх навчальних закладів Росії [8, с. 68–71]. Слід зазначити, що численні експерименти в галузі мистецтва різних регіонів України у складі Російської імперії «при всій своїй персоналізації не створювали дисонанс, навпаки, представляли собою діалектично сформований поліфонічний потік в одному руслі» [9, с.218].

У 1871–1872 роках група художників Петербурзької академії мистецтв створила програму з малюнку для середніх навчальних закладів. У пояснювальній записці до неї прогресивні педагоги-художники того часу М.Ге, І.Крамської, П.Чістяков категорично висловлювалися щодо методу копіювання, що використовувався в багатьох європейських країнах, зокрема в Німеччині, вважаючи його не тільки не корисним, але й згубним для навчання початківців. Замість копіювання вони пропонували роботу з натури, де чітко простежувалась послідовність етапів виконання роботи. В якості моделей на початкових етапах художники пропонували використовувати дротові каркаси, ускладнюючи завдання до малюнка гіпсових



фігур і голів включно. На думку педагогів, малювання геометричних фігур і тіл, як форм досить сухих, повинно було чергуватися зі зображенням схожих предметів побуту із оточення учнів. Знайомство з перспективою мало бути тільки наочним, пояснення правил перспективи повинно було йти тільки після спостереження її явищ учнями [6, с. 160].

Альтернативою програмі Петербурзької академії мистецтв виступали програми, створені в художніх школах України. Автори програм, спираючись на існуючі розробки, створили методичні рекомендації та підручники, які на той момент відрізнялися оригінальними підходами до навчання малюванню. Такі педагоги-художники, як З.Кіпріянова, М.Мурашко, М.Раєвська-Іванова, Е Шрейдер та ін. у процесі навчання орієнтувалися на формування вражень та суджень учнів про натуру, знайомили їх з історією і теорією мистецтв, орієнтувалися на вікові особливості учнів. Ілюстративний матеріал, який супроводжував підручники, базувався на національних традиціях української культури, виглядав сучасним за змістом і тематикою [4, с. 38].

Практично в кожному навчальному закладі Херсонської губернії керівництво дбало про всебічний розвиток учнів, надаючи особливого значення образотворчому мистецтву. Не було винятком і Єлисаветградське (суч. Кіровоград) реальне училище, де існували додаткові вечірні заняття з малювання та креслення. Для підвищення ефективності навчального процесу у 1870 р. на посаду викладача малювання був запрошений випускник Петербурзької академії мистецтв П. Крестоносцев (1837–1907), який організував при училищі так звані «Рисувальні класи» або, як стверджував він сам, «Вечірню малювальну школу». До учнів реального училища поступово приєдналися бажаючі займатися малюванням з інших навчальних закладів міста, а також всі ті, хто хотів освоїти образотворче мистецтво. Контингент був досить різноманітним як за класовими, так і за ранговими критеріями, в чому проявлявся певний демократизм. Існували лише вікові обмеження: до класів приймали бажаючих від 12 до 28 років. Про Єлисаветградську вечірню художню школу із захопленням писав розпорядник пересувних виставок художник П.Івачов: «У них при Земському реальному училищі є прекрасна малювальна школа, яка і не снилася Харкову. Учнів 60 душ ... Учителем там академік Крестоносцев» [2, с. 29]. Програма вечірніх рисувальних класів базувалася на основі програми, розробленої М. Ге, І. Крамським, П. Чистяковим, оскільки П. Крестоносцев вважав, що професійна

підготовка дозволить майбутнім художникам у подальшому вступити до Петербурзької академії мистецтв або в будь-який навчальний заклад технічного спрямування. Курс навчання в «Рисувальних класах» тривав два роки і мав від 5 до 10 тематичних рівнів складності. Програму навчання учні повинні були освоїти індивідуально, за результатами своїх досягнень [1, с. 53].

30 травня 1865р. Товариством Витончених Мистецтв була відкрита Одеська малювальна школа. Про цей факт свідчить замітка в газеті «Одеський вісник», в якій усі бажаючі запрошувались на відкриття школи та супутню цьому заходу, виставку «предметів витончених мистецтв». У статті також було зазначено, що плата за навчання складатиме 3 руб. на місяць, але буде працювати і безкоштовна недільна школа і, що важливо, «в школу запрошуються так само і пані» [5, с. 3].

Оскільки Товариство Витончених Мистецтв було добровільною громадською організацією, склад якої постійно змінювався, мінявся і обсяг пожертвувань для школи. Тому вона періодично відчувала матеріальні труднощі. Спочатку доводилося орендувати приміщення і при цьому забезпечувати навчальний процес необхідними умовами та наочними посібниками. Перші вчителі працювали безкоштовно. Незважаючи на тяжке матеріальне становище школи, вже в перший рік навчання кількість учнів досягло 190 осіб, із них лише 33 учня платили за навчання. З кожним роком охочих вчитися ставало більше; збільшувалася і кількість предметів: ліплення, анатомія, живопис олією, історія мистецтв. Наочні посібники для школи надходили від величезної кількості співчуваючих. Серед них були архітектори Ф. Боффо, Л. Оттон, Ф. Гонсіоровській; відомі своєю благодійністю в місті представники вищого світу Гагаріни, Толсті, Маас, Манук-Бей. Міська митниця звільнила від митних зборів гіпсові зліпки і витвори мистецтва, що ввозилися із-за кордону для школи.

З часом школа почала влаштовувати виставки: в одному з документів за 1873 р. вказується, що 195 робіт від 159 учнів були відіслані на конкурс в Петербурзьку Академію мистецтв, кращі учні були нагороджені медалями. Так школа щорічно доводила свою самостійність і стверджувала свій авторитет у суспільстві. Тільки в 1885 році школа перейшла у власну будівлю, побудовану завдяки участі міського голови Г. Маразлі. 30 грудня 1899 р. відбулася реорганізація малювальної школи в Одеське художнє училище, тоді ж був затверджений статут і штат училища. У серпні 1900 р. директором училища було призначено О. Попова. У 1902 р.

в програму училища було введено викладання методики краснопису і малювання, що було зроблено вперше. Це давало можливість учням, що успішно закінчили курс училища, викладати ці предмети в середніх навчальних закладах. Крім того, атестат училища дозволяв випускникам вступати до Петербурзької академії мистецтв без вступних іспитів.

Головна роль у формуванні педагогічних традицій училища в Одесі належить художникам-педагогам К. Костанді і Г. Ладиженському. Методика викладання на двох відділеннях – малювально-живописному і креслярсько-будівельному – практично повністю була побудована на роботі з натури. Курс навчання був розрахований на 5 років: у перших двох класах малювали, з третього класу до малюнка додавалася живопис; у п'ятому класі розподілу на малюнок і живопис не було. Перехід з одного класу в інший здійснювався на підставі виконаних робіт [7, с. 15].

Чудові колористи К. Костанді і Г. Ладиженській прищеплювали учням живий інтерес до завдань живопису та колористики. Недарма І. Рєпін, викладаючи в Академії мистецтв, характеризував вихованців Одеського училища як «талановитих колористів з тонким почуттям форми» [3, с. 9]. Велика увага приділялась роботі над композицією, хоча вона не входила до складу обов'язкових предметів в програмі училища. Педагоги з увагою ставилися до індивідуальних нахилів учнів, коригуючи і направляючи їх розвиток.

Необхідно відзначити, що конкурсна система вступу до Одеського художнього училища вплинула на створення численних рисувальних класів, курсів, студій та шкіл. Найвідомішими в Одесі були курси М. Манілама (1894), які згодом були реорганізовані в школу малювання. Протягом двох десятиліть не меншою популярністю користувалася студія Ю. Бершадського (1907). У 1910 р. була відкрита дитяча школа малювання і каліграфії І. Ходорова. Навчальні програми шкіл та студій були орієнтовані на вимоги художнього училища.

Першою відомою приватної малювальної школою в Миколаєві стала школа художника А. Козакова (1899). Для підготовки учнів школа спиралася на програму, розроблену Петербурзької академією мистецтв. Таким чином, випускники були підготовлені до вступу у вищі технічні навчальні заклади. У 1908 р. художником М. Вінокуровим був відкритий приватний рисувальний клас, в якому учні отримували початкову художню підготовку. Діяльність приватних шкіл сприяла відкриттю Миколаївської міської малювальної школи в 1913 р, де викладали відомі

художники-педагоги А. Валевахін, Л. Інглезі, В. Мурзанов [7, с. 17].

Починаючи з 1911 р. у Херсоні діяли малювальні класи Товариства любителів витончених мистецтв, в яких викладали відомі в широких колах громадськості художники А. Грабенко, Е. Бунцельман, Г. Літвін, І. Феглер. У травні 1919 р. у Херсоні була відкрита «Пролетарська художня студія», яка мала у своєму складі три майстерні малюнка і живопису, де працювали педагоги-художники Е. Бунцельман, Г. Курнаков, О. Шовкуненко.

**Висновки.** Таким чином, можна зробити висновок, що майже у кожному повітовому місті Херсонської губернії середини ХІХ – початку ХХ століття, існував ряд рисувальних класів, курсів, студій та шкіл, робота яких була спрямована на отримання учнями художньої, художньо-педагогічної або технічної освіти. При цьому кожному навчальному закладу були властиві свої методи викладання, які в свою чергу, спиралися на програму, розроблену педагогами-художниками Петербурзької академії мистецтв.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боса І. О. Роль художників-педагогів у формуванні й розвитку мистецького життя міста Єлісаветграда в Другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. / І.О. Боса // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура. – №.6. – Харків, 2012 – С. 52–55.
2. Боса І. О. Художник-педагог, академік портретного живопису Петро Крестоносцев (Волгін) / І.О. Боса // Студії мистецтвознавчі: Архітектура. Образотворче та декоративно-вжиткове мистецтво. – К., 2010. – 140 с.
3. Владіч Л. В. Олексій Шовкуненко / Леонід Володимирович Владіч. – К.: Мистецтво, 1976. – 54 с.
4. Красюк І. О. Нариси з історії розвитку художньої освіти в Україні в ХІХ – на початку ХХ ст.: навчально-методичний посібник / Ірина Олександрівна Красюк. – Вид. 2, доп. і перероб. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. – 223 с.
5. Открытие Одесской школы рисования. // Одесский вестник. – 1865. – 29 мая № 114. – С. 3.
6. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка / Николай Николаевич Ростовцев. – М.: Просвещение, 1982. – 240 с.
7. Сапак Н. В. Художне життя Півдня України кінця ХІХ – першої третини ХХ століття: автореф. дис. здобуття наук. ст. канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.05. «Образотворче мистецтво» / Н. В. Сапак. – К., 2006. – 23 с.
8. Циркулярное распоряжение начальства учебных округов о неослабном участии гимназий, прогимназий и реальных училищ в объявляемых Императорской Академией художеств конкурсах по рисованию, черчению и моделированию. Февраль 26, 1898г. //Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. –

С. Петербург: тип. Имп. Акад. Наук, 1866-1907. – С. 68–71.

9. Шмагало Р. Мистецька освіта в Україні сер. XIX – сер. XX століття: структурування, методологія, художні позиції / Ростислав Шмагало. – Львів : Українські технології, 2005. – 528 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гуріч Зоя Владиславівна – член Національної спілки художників України, старший викладач

кафедри образотворчого мистецтва і дизайну Херсонського державного університету, аспірант відділу теорії та історії педагогічної майстерності інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.

*Коло наукових інтересів:* розвиток художньої освіти в початкових та середніх навчальних закладах Херсонської губернії (друга половина XIX – початок XX ст.).

УДК 564.78:453

### ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Людмила КОСТИНА, Лідія ЮРИШЕВА, Іраїда КОРЖАВИХ (Харків)

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства особливо гостро постає питання якості освіти, духовності нації. Сьогодні особистість, її знання, інтелект, компетентність, інформаційна культура є найвищою цінністю суспільства, яке прагне посісти чільне місце серед країн XXI століття. Здійснення завдань у галузі музичної освіти підростаючого покоління вимагає особливої уваги до підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Адже повноцінне й досконале музично-педагогічне навчання й виховання майбутніх музикантів-педагогів – ключ до піднесення музичної культури мас.

Учитель мистецьких дисциплін – центральна, часто єдина фігура в усьому багатобразному процесі шкільної музично-просвітницької роботи.

Його ініціатива, ентузіазм, професійна кваліфікація фактично вирішують долю музичного виховання в школі, успіх або неуспіх усієї справи. Саме вчитель музичного мистецтва покликаний формувати високі художні смаки, різносторонні музичні інтереси школярів.

На нашу думку, однією з найважливіших у структурі професійної компетентності вчителя є організаційна компетентність, сформованість якої дасть можливість майбутнім учителям належним чином організувати як діяльність учнів, так і свою власну. Успішність розв'язання цих питань залежить від сформованості музично-виконавської компетентності, яка в складній інтегративній структурі професійної компетентності вчителя музичного мистецтва є провідною.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури свідчить про постійний інтерес науковців до проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя. Вченими, зокрема, досліджено: особливості формування професійної компетентності вчителя

(В. Адольф, І. Бех, В. Баркасі, Т. Браже, М. Галагузова, С. Гончаренко, О. Добудько, І. Зязюн, В. Кричевський, Н. Нічкало, О. Савченко, Н. Тарасевич, О. Шиян та ін.); підготовка майбутніх учителів у галузі мистецької освіти (В. Дряпіка, О. Демянчук, Т. Завадська, Л. Коваль, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, О. Щолокова та ін.).

Фахова підготовка майбутнього вчителя мистецьких дисциплін пред'являє особливі вимоги до формування його майстерності. Розкриваючи складність цієї підготовки, Б. Асаф'єв зазначив, що вчитель музики повинен бути «теоретиком і регентом, а також музичним істориком й музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, щоб бути готовим спрямувати увагу в ту чи іншу сторону» [5, с. 65]. Ця тема фрагментарно висвітлюється у публікаціях Е. Абдулліна [1], А. Авдієвського [2], Л. Арчажнікової [3].

До проблем визначення мети і специфіки диригентсько-хорової підготовки зверталися видатні музиканти-хормейстери, педагоги (А. Авдієвський, М. Колесса, М. Леонтович, О. Мархлевський, К. Пігров, К. Стеценко, П. Чесноков та інші).

Слід зазначити, що освітній процес на музично-педагогічних та мистецьких факультетах закладів вищої педагогічної освіти спирається на широкий спектр музично-теоретичних дисциплін та дисциплін диригентсько-хорової підготовки.

Таким чином, для підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати музикознавчі та виконавські якості в щільній єдності з диригентсько-хоровою підготовкою.

**Мета статті** – висвітлення методичних аспектів підвищення професійної

компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва, формування готовності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін до професійної діяльності у процесі вокально-хорової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** В останнє десятиліття відбувається переорієнтація оцінки результату педагогічної освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура» на поняття «компетенція», «професійна компетентність» майбутнього вчителя. Відповідно, фіксується компетентнісний підхід до професійної педагогічної освіти. У контексті Болонського процесу використання подібного підходу може сприяти подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної педагогічної освіти, новому баченню змісту освіти, його методів і технологій.

Український педагогічний словник розглядає професійну компетентність учителя як якість особистості, яка включає професійно важливі якості, необхідні для ефективного виконання ним завдань навчання, розвитку і виховання учнів. Ці якості визначають можливості педагога, його здатність до виконання професійної діяльності [5].

Погоджуючись з цим, ми вважаємо що, для ефективного здійснення обраної професії, випускник педагогічного вузу насамперед повинен володіти знаннями фундаментальних ідей, принципів та теорій базової науки, а також знати сучасні цілі та задачі освіти з предмету, який викладає. Також, йому необхідні знання базисного навчального плану та можливостей інтеграції змісту предмета з суміжними дисциплінами. Крім того, вчитель повинен володіти сучасними психолого-педагогічними концепціями навчання та виховання. Таким чином, наявність загальнотеоретичних, методологічних та спеціальних знань є необхідним показником професійної компетентності майбутнього педагога.

Як відомо, знання – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення діяльності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Можна повністю погодитись з тим, що «теоретичні знання розширюють межі індивідуального досвіду вчителя, спрямовують і організують цей досвід, дозволяють осмислити його в системі досвіду соціального і, таким чином, відкривають можливості для його вдосконалення і розвитку» [6, с. 5].

Здатність ефективно, на високому рівні здійснювати педагогічну діяльність надає майбутнім учителям їх озброєння знаннями про особливості психіки школярів, розуміння їх психічних станів, і на цій основі вміння

контролювати діяльність та поведінку учнів. Для цього студентам необхідні психолого-педагогічні знання. Також, психолого-педагогічні знання є принципом аналізу практичних ситуацій і критеріями оцінки результативності дій, які здійснює майбутній педагог. Н. Кузьміна виділяє такі психологічні компоненти системи знань:

- диференціально-психологічний (знання про особливості засвоєння навчальної інформації конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками);

- соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності навчальної групи і конкретного учня в ній, особливості взаємовідносин учителя з класом, закономірності спілкування);

- аутопсихологічний (знання про переваги та недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості) [6, с. 23].

Значну роль у формуванні педагогічної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін відіграє їх обізнаність з професійних знань, а саме:

- знання про основні напрями і зміст праці вчителя;

- знання про сутність і особливості професійно-педагогічної діяльності;

- розвиток педагогічної і психологічної науки, професійну підготовку та ін.

Відомо, що освіта весь час реагує на нові виклики цивілізації, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Тому для майбутніх учителів важливо володіти педагогічними технологіями, які зорієнтовані на динамічні зміни в навколишньому світі, ґрунтуються на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностях, соціально-адаптаційних можливостях особистості. Володіння педагогічними технологіями дозволить майбутнім учителям розвивати в учнів здібності, які будуть необхідні їм для того, щоб самостійно визначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці.

Одним з важливих завдань теоретичного аналізу проблем компетентності є розуміння того, що її складовими є не лише знання і навички, способи педагогічного спілкування, тобто зміст педагогічного процесу. Всі ці якості і характеристики педагогічної праці визначаються внутрішніми, психологічними якостями учителя, його здібностями до зміни репродуктивного рівня педагогічної діяльності компетентним і ефективним творчим рівнем,

здібностями до власного саморозвитку і самоствердження.

Основні ідеї сучасної гуманістичної педагогіки полягають у вслякому підтриманні вроджених прагнень людини до самоактуалізації – розвитку своїх природних здібностей, пошуку сенсу свого буття і життєтворчості. Можна висловити думку, що компетентність і самоактуалізація це запорука успішного процесу розвитку особистості вчителя, що взаємодоповнюють і взаємозумовлюють одна одну. Самоактуалізація не повинна бути пустою тратою людини своїх духовних зусиль, а успішною, ефективною, і тільки за цієї умови вона реалізує ту сутність, що міститься в її визначенні. З іншого боку і ефективна діяльність – це діяльність людини в інтересах самої людини, суспільства, це духовний, гуманістично спрямований потенціал, що є умовою реалізації вищих світоглядних, смисложиттєвих потреб людини. Без цієї умови самоактуалізація може втратити свій позитивний сенс, не реалізувати своєї ролі спонукальної сили людської діяльності. А. Маслоу з цього приводу вказує, що спонуки до постійної реалізації власного потенціалу зустрічаються лише у 1% населення. Люди, зазначає він, нічого не знають про його існування, не розуміють користі від самовдосконалення, зменшують свої шанси до самоактуалізації, між тим як потреби у реалізації власного потенціалу є найвищими в ієрархії потреб [7]. Такий підхід тісно пов'язаний з акмеологічним підходом. Як відомо, «акме» – вершина професіоналізму, компетентності, стабільності і надійності досягнутих результатів [8].

Професія вчителя музичного мистецтва – одна з найскладніших для педагога-музиканта. Ця складність полягає перш за все в тому, що вимагає від фахівця універсальності, бо, крім знань у галузі методики вокально-хорової роботи з дітьми, учитель музичного мистецтва повинен добре володіти інструментом, бути широкоосвіченою людиною не тільки в галузі музики, але й інших мистецтв. Він повинен уміти образно й доступно висловити школярам найважливіші закономірності музичного мистецтва. Але найголовніше – учитель повинен любити дітей і музику, уміти спілкуватися з класом, творчо ставитися до процесу музичного виховання.

Необхідно зазначити, що педагогічна компетентність майбутніх фахівців значною мірою залежить від рівня і якості їх знань з циклу музично-теоретичних дисциплін, основного музичного інструменту, вокалу, хорового диригування, а також методики музичного виховання в ЗНЗ та знання

особливостей засвоєння учнями відповідного предмету. Вокально-хорова діяльність, як і будь-яке явище, постає як цілісна система з доцільною організацією всіх її структурних компонентів. Осмислення сутності структурних компонентів діяльності, їхнього взаємозв'язку та взаємозалежності лежить в основі методичної оснащеності вчителя-професіонала, забезпечуючи усвідомлену реалізацію виконуваної діяльності. Фахова компетентність учителя мистецьких дисциплін означає готовність фахівця здійснювати музичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу. Тому фахову компетентність майбутніх учителів, які здобувають диригентсько-хорову підготовку, безпосередньо пов'язуємо із конкретним змістом і характером їхньої професійної (педагогічної) діяльності.

Певна творча діяльність майбутнього фахівця при вивченні хорового репертуару на заняттях з диригування, що є внутрішньою умовою функціонування особистісної ситуації, на нашу думку, ймовірна при стимулюванні його індивідуальної поведінки. Ми пропонуємо метод проблемних творчих завдань (ПТЗ). ПТЗ – є видом позааудиторної самостійної роботи студента навчального, навчально-дослідного чи проектно-конструкторського характеру, що використовується в процесі вивчення програмного матеріалу предметів диригентсько-хорового циклу й завершується разом зі складанням підсумкового іспиту чи заліку з даної навчальної дисципліни.

Завдання виконуються шляхом бесід, дискусій та мають, як правило, форму «питання-відповідь» або діалогічну. Для того, щоб студенти змогли самостійно включитися в рішення ПТЗ необхідно, на нашу думку, підготувати їх, створивши певну базу суб'єктивного мислення, яка виявиться достатньою для сприйняття проблемних ситуацій. Тому, передусім, ми пропонуємо дати майбутнім фахівцям необхідний мінімум знань з аспектів хорового і диригентського виконавства. Надалі створити умови для усвідомленого застосування матеріалу попередніх лекцій-бесід за допомогою експрес-повідомлень, які готують самі студенти, що будуть представлені ними у вигляді самостійних розробок (відповідно до отриманих ними знань, умінь і суб'єктивних інтелектуальних можливостей) однієї з наступних послідовно викладених тем, паралельно опрацьовуючи проблемні питання.

До питання формування професійної компетентності фахівця слід віднести організацію його як суб'єкта навчальної діяльності. Тому процес навчання як взаємодія викладача і студентів зорієнтований на

гармонійні стосунки співробітництва, діалогу, співтворчості; спрямований на організацію активних творчих форм набуття студентами професійних знань, умінь, навичок, що веде до розвитку особистості в її мотиваційній, аксіологічній, інтелектуальній, емоційно-вольовій, предметно-практичній (технологічній), рефлексивній сферах; є шляхом, на якому формується готовність студента до інноваційної творчої музично-педагогічної діяльності.

Для диригентсько-хорової підготовки майбутнього фахівця важливо дотримуватись принципу створення індивідуально-психологічного комфорту студента на заняттях. Це означає, що навчальний процес має бути організований і проведений так, щоб забезпечити мотивацію навчання й позитивне емоційне відношення до нього. Такий стан досягається шляхом зняття будь-яких психологічних бар'єрів, створення безконфліктного середовища, в якому кожен почував би себе комфортно, обстановки, що виключає виникнення почуття страху за невідале слово або дію. Слід зазначити, що основною рушійною силою для створення вище вказаних умов є комплекс протиріч, з якими зустрічається студент під час засвоєння предметів диригентсько-хорового циклу, а саме:

- протиріччя між творчими здібностями особистості студента й вибором професії не за покликанням, низьким рівнем суб'єктивної спрямованості в оволодінні своєю фаховою діяльністю й високими суспільними вимогами до індивідууму педагога;

- протиріччя між обдарованістю кожного студента, його виявленням з точки зору особистісної й соціальної значущості та максимально можливим талантом викладача нового типу;

- протиріччя між прагненням до самостійної роботи й дефіцитом чітких уявлень про це у викладача, системою педагогічної освіти в традиційних для ВНЗ формах та інтенсивно-новітніми моделями сучасної підготовки майбутнього фахівця.

**Висновки.** Отже саморозвиток в акмеологічному значенні – це шлях до досягнення вершин професіоналізму, компетентності, набуття сталих звичок до самовдосконалення і самоактуалізації, що і є основними чинниками «акме». Для того, щоб ці чинники були успішними, потрібні сильні спонукальні причини. Розвинуті здібності до педагогічної професії, компетентність майбутнього вчителя мистецьких дисциплін у своїй справі і є тією основою, мотивом професійної діяльності, що забезпечує успіх у реалізації завдань педагогічної освіти.

Виходячи з цього, ми пропонуємо наступну модель створення педагогічних умов для підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців: опора на самоконтроль, самооцінку, самоаналіз; динамічний характер, відкритість і гнучкість змісту програм хормознавства, диригування, хорового класу та практикуму роботи з хором, їх поступове, наростаюче ускладнення; гарна методична оснащеність процесу диригентсько-хорової підготовки, наявність потрібної методичної, спеціальної, загальнонаукової літератури, фонохрестоматій, наочних посібників, методичних рекомендацій, різноманітного дидактичного матеріалу з предметів хормознавства, диригування, хорового класу та практикуму роботи з хором.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Эдуард Борисович Абдуллин. – М. : Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / А. Т. Авдієвський. // Мистецтво у школі: зб. ст. Упор. І. М. Гадалова. – К. : УДПУ, 1996. – Вип. I. – С. 80-83.
3. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
4. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве: сб. статей // Борис Владимирович Асафьев. – Л. : Музыка, 1980. – 212 с.
5. Гончаренко С. В. Украинский педагогический словарь / С. В. Гончаренко. – М. : Просвещение, 1997. – 376 с.
6. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 5–12.
7. Маслоу А. Теория метамотивации: биологические корни ценностей жизни / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 136 с.
8. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах: учебное пособие для студентов вузов / Л. Д. Столяренко. – М. : «АСТ», Ростов-на-Дону, 1999. – С. 453–460.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Костіна Людмила Михайлівна** – старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

*Коло наукових інтересів:* формування потенціалу професійного самовдосконалення, музично-просвітницька діяльність.

**Юришева Лідія Вікторівна** – старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка вчителя мистецьких дисциплін, художньо-естетичне та патріотичне виховання підростаючого покоління.

**Коржавих Іраїда Миколаївна** – старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки

вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка вчителя мистецьких дисциплін, сприймання музики як педагогічна проблема.

**УДК 37.091.3: 738**

## **ГОНЧАРСТВО У РАКУРСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

**Лариса КУЛІНІЧ (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Наше сьогоднішня позначено посиленням уваги суспільства до питань національної самоідентифікації, власної історії з одного боку, і недостатньою поінформованістю стосовно прадавньої історії рідного краю, місцеву культурно-мистецьку спадщину – з іншого. Вивчення гончарних виробів має велике значення для дослідження художніх особливостей народного мистецтва окремих територій. Народне гончарство, як традиційне мистецтво, що передається від батька до сина, вже перестало існувати. Проте ще в XIX–XX століттях на Чигиринщині (частина сучасних Кіровоградської та Черкаської областей), на відносно невеликій території, існували численні самобутні осередки народного гончарства. Багато таких осередків залишаються малодослідженими. Тому на сучасному етапі розвитку суспільства актуальним залишається вивчення художніх особливостей регіонального народного мистецтва та активного залучення студентства до творчої науково-пошукової діяльності в означеній галузі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми вивчення та збереження культурної і мистецької спадщини українського народу знайшли своє відображення в численних працях відомих науковців, серед яких В. Личковах, М. Селівачов, І. Пошивайло, О. Пошивайло, Г. Івашків, Т. Косміна, Р. Мотиль та інші. Найбільш ґрунтовно народне гончарство Наддніпрянщини в середині XX століття вивчали Ю. Лашук та Л. Данченко.

Поодинокі дослідники, які звертаються до питання вивчення гончарства на півдні України, до якого належить і значна частина сучасної Кіровоградської області, неодмінно зустрічаються з проблемою недослідженості народного мистецтва в цілому, не лише гончарства, на даній території. Висловлюється справедливе занепокоєння станом вивчення цього регіону і наголошується на тому, що вже через кілька років там уже нічого не знайти.

Втім зрозуміло, що неможливим є створення будь якої теоретичної бази без практичного дослідження на місцях [9].

Необхідність збереження і вивчення зразків народної кераміки усвідомлюють і художники-керамісти, які зауважують, що у сучасного міського жителя відсутнє почуття гармонійного стилю, притаманне старовинному ремісникові. А серед простої побутової кераміки трапляються речі неперевершені щодо гармонійності форм та пропорцій [5]. Тому виникає необхідність вивчати на професійному рівні народне гончарство як художникам, так і майбутнім вчителям образотворчого мистецтва.

**Метою** написання статті є з'ясування можливостей та шляхів вивчення художніх особливостей регіонального народного мистецтва, зокрема гончарства, в межах навчального процесу та активного залучення студентства до творчої науково-пошукової діяльності в означеній галузі.

**Виклад основного матеріалу.** Можливостей вивчення кераміки та гончарства в межах навчального процесу на художньо-графічному відділенні педагогічного університету небагато. Дещо ширші можливості для більш ґрунтовного дослідження народного гончарства передбачає робота над курсовими та кваліфікаційними дослідженнями. Так, в ході дослідження регіональних відмінностей, типології, асортименту, форм, декору гончарних виробів та інших проблем, доцільним вважається акцентувати увагу на вивченні досліджуваного аспекту на прикладі саме місцевого мистецтва в контексті українського в цілому. Таким чином, студенти долучаються до науково-пошукової діяльності в межах означеної проблеми, що має свої позитивні результати. Досить активно студенти були залучені до вивчення мистецької спадщини цвітненських гончарних осередків, що знайшло своє відображення як в змісті кваліфікаційних робіт, так і в участі у підготовці обласної

виставки «Цвітне. Гончарство» та інших заходів. Надалі, започатковане саме в ході пошуку місцевого матеріалу для кваліфікаційної роботи, дослідження декоративних можливостей різновидів випалу в народному гончарстві, стало поштовхом для більш глибокого знайомства з творчим спадком майстрів гончарного осередку в селі Пастирському, де здавна виготовляли чорнолощену кераміку, яку тут також називали «синьою».

В другій половині XIX – першій половині XX століття декілька десятків сімей села Пастирського спеціалізувалися на виготовленні гончарного посуду. В селі тоді з'явилася вулиця Гончарівка, а жителі навколишніх сіл називали пастирчан «горшечниками». Пастирський посуд користувався значним попитом у жителів навколишніх поселень. Щоп'ятниці в центрі села Пастирського працював ринок, на який сходилися та з'їжджалися жителі навколишніх сіл купувати саме пастирські горщики. Торгувати до Пастирського приїжджали гончарі і з інших осередків Чигиринщини, Київщини, Полтавщини. Пастирський посуд продавався також на базарах інших сіл та містечок [2, с. 22].

Асортимент гончарних виробів був традиційний і досить різноманітний. Місцеві гончарі виготовляли глечики без вушок або з одним вушком, горщики, тикви, «близнята», друшляки, вазони для квітів, макітри, миски, чашки тощо.

Найвідомішими з потомствених гончарів першої половини XX століття були Єфрем Тютенко, Степан Кирніс, Тимофій Миколенко, Дмитро Литвин, Андрій Дахно, Микола Цюпка, Іван Корнюк та інші [8].

Місцеві гончарні вироби мають масивний корпус, випуклі боки, найширшу частину вище середини та конічний низ. Проте, зустрічаються вироби (глечики) з дещо заниженою найширшою частиною. Порівняно з виробами з Київщини пастирські гончарні форми зберігають округліший, наповненіший силует і ширше денце. Особливо виразно ці відмінності проявляються у формі тикв. Ложили посуд зазвичай камінчиком по колу або по вертикалі (І. Корнюк). Гладжених візерунків (у кінці XIX – на початку XX століття) не утворювали, а орнамент наносили вглиб по сирій глині. Найпоширеніший декоративний мотив – між двома прямими лініями хвиляста [8]. Подібний ритований або виконаний опискою мотив широко використовувався також гончарями Цвітного. Серед мистецтвознавців існують різні твердження щодо походження цього мотиву, проте більшість дослідників схильні вважати,

що «хвиля» у поєднанні з іншими елементами вперше зустрічається на вінцях черняхівських посудин для зберігання і приготування їжі. З часом схема цього візерунка зазнала певних змін – коло традиційних композицій розширилося. Проте, зазначається, що «архаїчні зразки описаного декору на посуді XX століття можна зустріти хіба що на виробках Степана Кирніса, Тимофія Миколенка, Єфрема Тютенка та інших потомствених гончарів Пастирського осередку димленої кераміки...» [8, с. 150]. Архаїчними протягом тривалого часу залишалися не лише ритовані візерунки на виробках, а й самі гончарні форми. Таку подібність можна простежити в пропорціях та обрисах силуетів глечиків, формі загнутих всередину вінець (особливо у макітер) тощо. Дослідник народної кераміки Черкащини М. Корнієнко зазначає, що «в Пастирському вдалося знайти друшляк, що є по суті великою мискою з дірочками в денці. Друшляк має архаїчну ребристу форму, характерну для аналогічного посуду регіону попередніх часів. Злам профілю посередині висоти посуду, вінчики загнуті всередину» [7, с. 69]. Опосередкованим свідченням про напоручуд дбайливе збереження пастирськими майстрами традиційної архаїчної форми виробів є спогади, які ще збереглися у місцевих жителів, про окремі випадки продажу відмитих старих викопаних предметів в якості нових.

Технологія виготовлення чорнолощеної кераміки в Пастирському була традиційною. Для виробництва використовували місцеву глину, поклади якої знаходилися в ярах як у самому селі, так і навколо нього, біля лісу. Глину брали «слоїсту», «сивувату». Добуту глину замочували, потім дрібно розбивали, розкладали на грудки, перебивали ще раз і збивали знову у грудки. Потім, наступного дня, вимішували руками, вибираючи камінчики, різали дротом, витягуючи сміття. Коли глина ставала мастка «як масло», з неї робили «балабухи» і клали на примочений круг. Розмір «балабухи» залежав від розміру посуду. «Витягували» посуд руками за допомогою дерев'яного ножа. Руки постійно змочували у воді. Зрізали посуд із круга «стрункою» – тонкою дротиною. Знятий посуд ставили на лаву, полицю, лежанку або піч сушити. Сушили один день, перевертали і сушили ще одну добу або дві. Підсушений таким чином посуд «гладили» («ложили») жінки або діти. Ложенням ущільнювалася поверхня, чим покращувалася якість виробу. Крім того після випалу пролощені місця набували металевого блиску. Пролощений посуд досушувався. Потім його виносили з хати і закладали в горен. Випал проводився в традиційному для



даного регіону двоярусному горні. Гончарну піч починали палити поступово. Палили до 1,5 доби, доки з верхнього отвору не з'являвся вогонь і черепок не ставав червоним («прозорим»). Після цього підкладали ще тонких дров – для полум'я, щоб вигнати наверх сажу. Як сажа зходила, верхній отвір закривали битими горшками, мокрою соломою, присипали до половини отвору крихкою землею. Знизу горн також закривали, щоб, за словами І. Корнюка, «горшки, чи що там убирали синьку», тобто, в печі відбувалася реакція утворення окису вуглецю з чадного газу, як продукту згорання палива в умовах нестачі кисню. Вона супроводжувалася вивільненням чистого вуглецю. При випалі димленої кераміки цьому процесу сприяє те, що двоокис заліза, який міститься в глині, перетворюється в закис і віддає свій кисень. Внаслідок цих хімічних перетворень на поверхню виробів осідає чистий вуглець, надаючи їм характерного полиску. Піч охолоджувалася близько двох діб. Вироби витягали залізним гаком «ожухом», оскільки температура в горні залишалася ще досить високою [7].

З огляду на те, що пастирськими гончарями аж до початку ХХІ століття дбайливо зберігалися старовинні традиції щодо форми, декору і випалу посуду, постає питання, як і коли ці традиції сформувалися. Логічним видається звернення до історичних та археологічних джерел. Відомо, що на околицях сучасного села Пастирського знаходяться залишки двох стародавніх городищ, які в науковій літературі мають загальну назву «Пастирське городище».

Пастирське (Галушенське) городище – це городище із шарами скіфського (7–3 ст. до н.е.) та ранньосередньовічного (остання чверть 7 – середина 8 ст.) часу, розташоване на межі Кіровоградської та Черкаської областей, у Смілянському р-ні Черкаської обл., за 3 км на захід від с. Пастирське. Нині на його території розміщено хутір Свинолупівка, господарська діяльність жителів якого поступово, але неминуче призводить до руйнації пам'ятки. Городище розташоване на Правобережжі Дніпра, у його середній течії. Територія пам'ятки розділена притокою р. Гнилий Ташлик (Ляна) на дві частини – правобережну (більшу) та лівобережну (меншу). У плані городище має грушоподібну форму і по периметру обнесене валом та ровом на площі близько 25 га, що добре помітно й тепер [3].

Розкопки городища розпочав у 1898 році відомий археолог Вікентій Хвойка. Головним внеском В.Хвойки в археологію скіфського часу було те, що він дослідив кілька городищ скіфського часу, на відміну від більшості

археологів, які на той час приділяли головну увагу розкопкам курганів. Дослідження городищ дало не лише новий археологічний матеріал, а й розширило уявлення про населення скіфського часу, характер його господарства тощо. Дослідник вирізняв серед населення скіфського часу два компоненти. Першим він вважав власне скіфів – прийшлий народ, який з'являється з Азії ще до часу заснування грецьких колоній. Скіфи вели кочовий спосіб життя, займалися полюванням. Територія скіфів-кочовиків лежала, на думку В. Хвойки, південніше Середнього Придніпров'я. Натомість пам'ятки Середнього Придніпров'я, передусім великі городища, вважав він, не могли належати скіфам-кочовикам, оскільки кочове войовниче населення не мало потреби в міцно побудованих житлах та добре укріплених городищах. Отже, в городищах мешкало інше населення скіфського часу – місцеве землеробське. За призначенням городища мали не лише оборонний характер. Наявність жител, господарських припасів, численних поховань, вказувало на тривалість проживання на території городищ та навколо них значної кількості населення [5, с. 52–53].

Розкопки городища було продовжено в 1930-ті, 1940-ві та 1990-ті роки ХХ ст. С. Коршенком, І. Фабриціус, М. Брайчев-ським і О. Приходнюком. Досліджено ранньосередньовічні житлові та господарські споруди. Знахідки свідчать, що на Пастирському городищі мешкали високопрофесійні ремісники. Ковальська справа представлена кузнем з повним набором ремісничих знарядь. Ювелірне ремесло засвідчене не лише сотнями знахідок фібул, наручних браслетів, скроневих підвісок та ін., які часто концентруються у вигляді скарбів, а й набором спеціалізованих інструментів. Ремісниками виготовлявся високоякісний гончарний посуд із лощеною орнаментованою поверхнею. Сліди пожежі та характер руйнувань свідчать, що населення загинуло внаслідок погромів степовиків [4, с. 87].

На південь від села Пастирського, в лісі розташоване ще одне, Шарпінське городище скіфського часу (6–5 ст. до н.е.), яке також досліджувалося В.Хвойкою у 1898 році. Потім, у 1939–1940, 1945–1947, 1949 роках, розкопки проводилися Тясминською археологічною експедицією. На території городища знайдені рештки датованою 6 ст. до н.е. землянки з слідами вогнища та зітлілими рештками хлібного печива, відбитки зерна, зольники епохи бронзи, кам'яні сокири та молотки, бронзові наконечники стріл, кістяні шила, кістяні лоцила для обробки шкіри, прясла з випаленої глини, лощений посуд місцевого

виробництва з орнаментом тощо. Це свідчить, що 6 – 5 ст. до н.е. тут проживало осіле землеробсько-скотарське населення, яке займалося також мисливством і ремеслом. Знайдена грецька кераміка свідчить про торгівельні зв'язки місцевого населення з античними містами Причорномор'я.

Шарпінське городище розміщене на площі близько 20 га, як на ті часи, було добре укріплене природними крутими схилами та ярами, а також викопаними ровами та обнесено валами. Вал насипався таким чином, щоб його було важко розкопати: клався шар хмизу, на нього накладався шар місцевої глини, хмиз підпалювався, вогонь загартував глину, яка опускалася на тонкий шар хмизового попелу, потім на загартовану глину клався новий шар хмизу, що покривався новим шаром глини, новий шар хмизу знову підпалювався, і так повторювалося до закінчення побудови валу. На думку археологів, городище було залишене жителями спішно, проте без паніки, при наближенні сильного ворога зі Степу

[2, с. 4–5].

З огляду на те, що метою такого занурення в глиб віків є пошук витоків та умов формування гончарних традицій Пастирського осередку, важливим є з'ясування технологічних та художніх особливостей керамічного посуду, знайденого на територіях досліджуваних городищ. В заповненні напівземлянок було знайдено зразки ліпного та гончарного посуду черняхівського типу. Ліпний посуд здебільшого був представлений горщиками з відігнутими назовні вінцями. Серед гончарного посуду було знайдено чорнолощені глечики з туловом біконічної форми, та горщики «пастирського типу» – опуклобок, з відігнутими назовні вінцями, прикрашені лінійним та хвилястим орнаментом, а також вертикальними пролощеними лініями [1].

Порівняння археологічних зразків та гончарних виробів XIX–XX століть Пастирського гончарного осередку надає можливість визначити цілу низку подібних ознак як щодо технологічних аспектів, так і стосовно особливостей форми і декору. Проте, щодо способів передачі, наслідування гончарних традицій між культурами, настільки рознесеними в часі, постає багато інших питань.

**Висновки.** Отже, навіть стислий огляд умов і особливостей розвитку гончарного промислу Пастирського в історичному контексті надає можливість простежити шляхи формування традиційних форм і декору

гончарного посуду XIX–XX століть. Проте, виникає ще багато питань, що потребують більш широкого та ґрунтового дослідження. Маловідома культурно-мистецька спадщина нашого краю ще чекає на своїх дослідників. І саме для студентської творчої науково-пошукової діяльності в означеній галузі вбачається необмежений простір.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брайчевский М. Ю. Отчет о работе раннеславянской экспедиции ИА АН УССР в 1955 г. (Пастырское городище) // ИА ИА НАН Украины. – 1955/10а. – Ф. е. № 2686–2692. – С. 31–34.

2. Голуб О. Д. Історія села Пастирського Смілянського району Черкаської області // Науково-популярний історичний нарис / Рукопис. – 60 с.

3. Горбаненко С. А., Журавльов О. П., Пашкевич Г. О. Сільське господарство жителів Пастирського городища. – К.: Академперіодика, 2008. – 188 с., 18 табл., 77 рис.

4. Енциклопедія історії України: У 10 т. / Редкол.: В.А.Смолій (голова) та ін. – К.: Наук. думка, 2011. – Т. 8: Па–Прик. – 2011. – 520 с.: іл.

5. Іллінський А. Про необхідність збирання не тільки мальованої та незвичайної, а й взагалі майже всієї старої побутової кераміки // Українське гончарство: Національний культурологічний щорічник. Науковий збірник за минулі літа. – Київ-Опішне: Молодь-Українське Народознавство, 1993. – Кн.1. – С. 282–283.

6. Колеснікова В.А. Сторінки життя Вікентія Хвойки. – К., 2008. – 76 с. +8с. кольор. ілл.

7. Корнієнко М.П. Кераміка Черкащини (Чорнолощена кераміка з фондів Черкаського обласного краєзнавчого музею) // Краєзнавець Черкащини. – Третій випуск / Упорядники: В. А. Гончаренко, М. Ф. Пономаренко, П. П. Соса. – Черкаси, 1992. – С. 62–69.

8. Мотиль Р. Українська димлена кераміка XIX – початку XXI ст. Історія. Типологія. Художні особливості. – Львів: Інститут народознавства Національної академії наук України, 2011. – 208 с.

9. Несен І. До питання про вивчення гончарства на півдні України // Українське гончарство: Національний культурологічний щорічник. Науковий збірник за минулі літа. – Київ-Опішне: Молодь-Українське Народознавство, 1993. – Кн.1. – С. 321–326.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кулініч Лариса Олександрівна** – старший викладач секції образотворчого мистецтва та дизайну кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* художньо-творчий розвиток майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами кераміки та гончарства.

УДК [378.091.2:78]:005.336.5

## ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЗМУ ЯК ОСОБИСТІСНОГО ВИМІРУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Лариса МЕРЖЕВА (Мелітополь)

**Постанова проблеми.** Сучасний етап суспільного розвитку характеризується певними змінами у сфері освіти: переосмисленням педагогічних цінностей, необхідністю пошуку нових шляхів розвитку особистості майбутнього вчителя, найбільш повного розкриття її творчого потенціалу. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва України з урахуванням сучасних умов розглядається як найважливіше питання, що впливає на формування духовних потреб підростаючого покоління. Основні положення, на яких базуються вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва України, окреслені державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») [3], Законом України «Про вищу освіту» (2002), Концепцією гуманітарної освіти в Україні (2008) [5], «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», Проекті закону України «Про розвиток вищої освіти». Існуючі методи підготовки до професійної діяльності не завжди відповідають вимогам життя. У ВНЗ невіправдано використовуються малопродуктивні форми навчання, механічно копіюється вітчизняний і закордонний досвід, недостатньо враховуються особливості регіональної соціокультурної ситуації.

Аналіз змісту хорової підготовки у ВНЗ дозволив виявити, що при певній організації навчально-виховної роботи й цілеспрямованому використанні форм і методів театральної педагогіки можна значно збагатити, активізувати процес формування артистизму особистості майбутнього вчителя мистецтв, зробити його педагогічно керованим.

Вирішення проблем освіти неможливе без серйозних змін у системі підготовки вчителя, бо саме він є носієм нових педагогічних ідей, провідником їх безпосередньо в життя.

Взаємодія педагога й вихованців завжди пов'язана зі спілкуванням, що проявляється у стилі поведінки, яка виражається в манері говорити, висловлювати свої почуття й настрої, у рухах і жестах. У зв'язку з цим проблема формування артистизму особистості майбутнього вчителя й оволодіння ним акторсько-сценічними вміннями є актуальною. Поставлений голос, добре розвинене мовлення, природні й невимушені жести, висока

комунікативна культура є складовою професійних умінь педагога.

У педагогічній діяльності утворюється особлива структура здібностей, яка втілює в собі взаємодію педагогічних, літературних, акторських, режисерських умінь, що підпорядковуються педагогічній спрямованості. Їх розвиток сприяє вирішенню безлічі завдань: підвищенню ефективності педагогічної взаємодії, створенню творчої атмосфери співробітництва в педагогічному процесі й максимальному розкриттю творчого потенціалу всіх його учасників.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У педагогіці артистизм є необхідним учителю будь-якої спеціальності, але в особливій мірі він знаходить відображення в діяльності вчителя музики. О. Апраксина підкреслює, що артистизм учителя музики – не мрія, а нагальна потреба, доступна тому, хто дійсно бажає розвивати в собі цю якість [1, с. 32–43].

У вітчизняній педагогіці склався цілий напрямок дослідження проблем розвитку особистості засобами драматичного мистецтва. Ідея використання досягнень театральної педагогіки у підготовці вчителя не є новою. У педагогічній діяльності питання формування артистизму й акторсько-сценічних умінь знайшли відображення в роботах цілої низки дослідників. Так, окремі аспекти проблеми розроблені у працях А. Макаренка, сучасних педагогів Ю. Азарова, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Никандрова. Вагомий внесок у дослідження проблеми артистизму зробила Л. Майковська, подавши цілісне уявлення про художньо-комунікативний аспект діяльності майбутнього вчителя музики.

У той же час огляд стану досліджування проблеми і наш власний практичний досвід роботи з хоровими колективами свідчать про те, що проблема формування артистизму особистості у сфер навчально-виховної та музично-виконавської діяльності вищої школи театральна недостатньо. Можливість театральної педагогіки використовуються неефективно, хоча наявні праці становлять для цього серйозну наукову базу.

Особливе місце у цілісному процесі виховання музично-педагогічного професіоналізму майбутнього вчителя мистецтв посідає хорова виконавська діяльність. Хоровий спів – це колективний творчий процес, і, безсумнівно, на особливу

увагу заслуговує вивчення методів театральної педагогіки в умовах роботи колективу. Актуальність цієї теми викликана загостренням протиріч між сучасними вимогами до професійного рівня педагогів-музикантів і відсутністю умов, що забезпечують зростання педагогічної майстерності фахівців і стратегію їх виховання у процесі вузівської підготовки.

Артистизм є необхідним компонентом музично-педагогічного професіоналізму й майстерності. У науковій літературі визначення цього поняття подається неоднозначно. Так, В. Загвязинський уважав, що артистизм це особлива, образно-емоційна мова творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння й діалог з іншим, другодомінантність; витончене й тонке мереживо створення живого почуття, знання й змісту, що народжуються «тут і зараз» [2]. Це здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, опинятися в новому образі... Це багатство особистісних проявів, образний шлях постановки й вирішення проблеми, гра уяви, добірність, натхнення, відчуття внутрішньої волі. О. Булатова, доповнюючи визначення В. Загвязинського, відзначає, що артистизм – не тільки здатність красиво, переконливо щось передати, але й передати, емоційно впливаючи на вихованця. Артистизму не можна навчитися, прочитавши або запам'ятавши положення, що містяться у книгах. Можна зрозуміти й прийняти ідеї, включитися в роботу щодо виявлення й розвитку здібностей і вмінь, пов'язаних з фантазією та інтуїцією, імпровізацією, технікою й виразністю мови й рухів, самопрезентацією, відкритістю, переконливістю у служінні добру й красі, у пробудженні й вирощуванні кращих якостей довірених педагогові молодих людей [4].

**Мета статті** – розкрити особливості формування артистизму, висвітлити форми й методи, що сприяють вирішенню поставленої проблеми в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя мистецтв.

**Виклад основного матеріалу.** У межах педагогічного дослідження ми визначаємо артистизм як якість, що формується у процесі духовно-практичного освоєння особистістю певних видів творчої діяльності з метою задоволення потреби у професійному самовдосконаленні й самоосвіті. Розвиток і формування артистизму має особливу значущість для студентського віку. На цьому етапі становлення особистості відзначається активний розвиток моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізація характеру, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини. Пора пізньої юності

характеризується романтичним ставленням до навколишнього світу, емоційною піднесеністю психічного життя, посиленням інтелектуальних основ пізнання дійсності. Ця особливість є сприятливим моментом у процесі формування професійно необхідних якостей педагога-музиканта.

Артистизм розглядається не тільки як здатність до перевтілення, а й як цілісна система особистісних якостей, які сприяють вільному самовираженню особистості. Тим самим особистість наче створює себе наново. Цей процес містить у собі не тільки задум, але й втілення цього задуму, успішність якого залежить від глибини підготовчої роботи й від високого ступеня сформованості особистості. Актуалізуючи важливість даного педагогічного завдання, можна з упевненістю сказати, що використання засобів театральної педагогіки відкриває великі можливості для формування артистизму особистості як прояву її педагогічної майстерності та музично-педагогічного професіоналізму.

Досліджуючи вищезазначену проблему, нами були виділені такі структурні компоненти артистизму особистості майбутнього учителя мистецтв: психофізичний; емоційно-естетичний; художньо-логічний. Основу психо-фізичного компонента становлять фізичні дані: володіння своїм організмом, тембром і силою голосу, дикцією, мімікою, пантомімікою – і психічні процеси: увага, спостережливість, уява, афективна пам'ять, вольові прояви.

Емоційно-естетичний компонент пов'язаний з експресивними сторонами особистості музиканта, його сенсорним досвідом, де найбільш важливе значення має здатність до емоційної сприйнятливості, керування своїм емоційним станом і творчим самопочуттям, володіння темпоритмом.

Художньо-логічний компонент у структурі артистизму включає здатність учителя музики логічно вибудовувати систему комунікативних дій, піддавати її аналізу й коригуванню. Артистизм реалізується при активній художньо-розумовій діяльності й включає таку професійно-особистісну якість, як режисування свого творчого самопочуття, психофізичних станів у процесі педагогічного спілкування. Це вимагає наявності емпатії, рефлексії, театрального мислення, імпровізаційності у поведінці.

Концептуальною передумовою дослідження формування артистизму майбутнього учителя мистецтв є положення щодо людино мірності культуротворчого потенціалу хорового мистецтва у безпосередньої близькості до театрального жанру. На основі такого споріднення є

необхідним застосування форм і методів театральної педагогіки у процесі фахової підготовки майбутнього учителя мистецтв, зокрема на заняттях з дисциплін диригентсько-хорового циклу.

Хорова виконавська діяльність майбутнього вчителя мистецтв посідає особливе місце у цілісному процесі формування його музично-педагогічного професіоналізму. Ефективність зазначеного завдання детермінована передусім хоромим співом є загальнодоступним масам; використання комплексу форм, методів і прийомів театральної педагогіки дозволяє психологічно й емоційно розкрити особистість, звільнити психофізичний апарат від звичних затисків і напруги. Хоровий спів сприяє розвитку уяви, фантазії, «театрального мислення», збагаченню афективної пам'яті, формуванню «емоційного тезауруса», емпатії та рефлексії. Виконавська хорова діяльність розвиває почуття форми, темпоритму, почуття жанру, поетичність, сприяє проникненню в «дух мови». Репертуар хорового колективу, що включає кращі зразки класичної та народної музики, є незамінним засобом залучення до справжніх художніх, морально-естетичних цінностей, сприяє формуванню й розвитку духовної культури педагога-музиканта. Активна концертна діяльність хорового колективу сприяє розвитку й удосконаленню психофізичного апарата, а також формуванню вольової та емоційної стійкості особистості. У результаті емпіричного дослідження з вивчення стану проблеми нами були обґрунтовані специфічні особливості хорового співу, при навчанні якому активно використовуються форми й методи театральної педагогіки.

Використання досягнень театральної педагогіки у процесі формування артистизму особистості майбутнього вчителя музики потребує внесення змін у зміст програми хорового класу, але й спеціальної підготовки відповідних йому форм, методів і прийомів навчання. Уся сукупність форм і методів має підпорядковуватися певній класифікації, що розділяє їх на різні групи залежно від ролі, яка виконується у процес формування артистизму.

Враховуючи синтетичний характер хорового й театального мистецтва, їх специфічні особливості, у процесі формування артистизму як особистого виміру музично-педагогічного професіоналізму майбутнього учителя мистецтв доцільно використовувати систему спеціальних методів. Вона включала в себе 6 груп, кожна з яких має своє функціональне призначення.

I. Традиційні методи (словесні, наочні, практичні).

II. Методи проблемно-творчого характеру (створення проблемних ситуацій, постановка навчальних проблем).

III. Методи «занурення» у середовище художніх образів і музично-естетичних цінностей.

IV. Методи організації творчої діяльності (використання позанавчальних форм роботи хорового колективу).

V. Методи стимулювання до активного освоєння необхідних професійно-педагогічних якостей (ігрові, ситуаційні змагання).

VI. Методи педагогічної діагностики рівня сформованості артистизму особистості майбутнього вчителя.

Група традиційних методів (словесних, наочних, практичних) була призначена для накопичення знань у галузі освоєння вокально-хорової техніки й прийомів акторсько-сценічної майстерності; організації співочої діяльності, розвитку навичок хорового виконання.

Група методів проблемно-творчого характеру активно застосовувалася на всіх етапах формування артистизму особистості майбутнього педагога-музиканта. За допомогою цих методів на практичних заняттях хорового класу створювалися проблемні ситуації зіставлення й порівняння подібних або контрастних образів у творах репертуару; виявлялися найбільш доцільні виразні засоби для передачі основної драматургічної лінії.

Група методів створення спеціальних ситуацій «занурення» у певне музично-естетичне середовище дозволяла через систему переживань, закладених в образному змісті творів, створювати певну атмосферу на репетиції. Прослуховування аудіо- і відеозаписів сприяло освоєнню музичної культури різних епох, стилів і напрямків.

Група методів організації творчої діяльності, пов'язаних з активною позанавчальною діяльністю студентського хорового колективу, мала особливе значення у дослідно-експериментальній роботі. Велика концертно-виконавська практика, шефські концерти у школах та на підприємствах, тематичні концерти-бесіди, студентські фестивалі, творчі зустрічі з авторами пісень допомагали створювати сприятливі умови для реалізації та закріплення придбаних професійно-педагогічних навичок на публіці.

Методи стимулювання до активного освоєння набутих навичок сприяли ефективності розв'язання поставлених професійних творчих завдань. З цією метою практикували створення ситуацій змагання у процесі розучування пісень, освоєння педагогічних прийомів і систематичне

застосування імпровізацій при виконанні хорових творів.

Група методів педагогічної діагностики рівня сформованості артистизму особистості призначається для проведення різноманітних педагогічних вимірів, що служили засобом забезпечення планомірного характеру управління цим процесом.

**Висновки.** Запропонована система організації навчально-виховного процесу в фаховій підготовці сприяє ефективному розв'язанню великої кількості різноманітних завдань: звільненню та розкріпаченню психофізичного апарата, оперативному керуванню своїми психічними станами й творчим самопочуттям, розвитку уяви й виробленню навичок перевтілення; збагаченню чуттєво-емоційного досвіду й афективної пам'яті; формуванню театрального мислення; збагаченню духовної культури майбутнього вчителя.

Використання вищенаведених форм та методів роботи над формуванням артистизму особистості дозволяє переконатися в тому, що творчий колектив є могутнім чинником її морального вдосконалення, розвиває організаторські здібності, комунікативну культуру. Активна концертно-виконавська діяльність хору сприяє виробленню емоційної та вольової стійкості особистості.

У підготовці майбутнього учителя мистецтв необхідно актуалізувати особистісно-розвивальний потенціал хорового співу, інтеграцію методів навчання хорового мистецтва і театральної педагогіки. Зокрема на кожній хоровій репетиції, на концерті, як

правило, організуються творчі види діяльності. Вони насичені розмаїттям форм і методів, дидактичних засобів і матеріалів.

Перспективи подальшого дослідження полягає в імплементації положень методики формування артистизму як особистісного виміру музично-педагогічного професіоналізму у безпосередньому процесі фахової підготовки майбутнього учителя мистецтв.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О. А. Современные требования к школьному учителю-музыканту. – В кн.: вып.15 / О. А. Апраксина. – М., 1982. – С. 32–43.
2. Булатова О. С. Педагогический артис-тизм: [Учеб. пособие для студ. высш. пед учеб. Заведений] / О.С. Булатова – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Загвязинский В. А. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987. – 37 с.
5. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року. Проект. [Режим доступу]: <http://dniproprada.gov.ua/files/gumanitar-2020.pdf>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

**Мержева Лариса Федорівна** – старший викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

*Коло наукових інтересів:* диригентсько-педагогічна майстерність в фаховій підготовці майбутнього вчителя мистецтв.

УДК 765: 78: 54.

## ВІДРОДЖЕННЯ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ ТА ЇХ РОЛЬ У ВИХОВАННІ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ

**Ярослава ПОБЕРЕЖНА (Київ)**

**Постановка проблеми.** Широке поширення засобів масової інформації привело до того, що учні вже в молодших класах виявляють інтерес до мистецтва. В зв'язку з цим вчителі шкіл вимушені шукати нові, більш оптимальні форми художньо-виховної роботи. Знайомство з різними видами мистецтва породжує художній універсалізм і розвиває художню активність дітей. Художня активність, в свою чергу, проявляється в самостійній діяльності і виявляється в умінні бачити, відчувати, сприймати прекрасне, випробувати свої сили у створенні творів мистецтва. Залучення різних видів мистецтв

поширює кругозір дітей, дає уяву про взаємозв'язок мистецтва з життям людини і суспільства.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується підвищеним інтересом до вивчення національних традицій. Сучасними науковцями, з-поміж яких: В. Бриліна, Г. Дідич, В. Кузьміна розроблено різні підходи щодо вивчення і узагальнення народних традицій і обрядів. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження вищеназваних науковців та дає змогу дослідити відродження народних традицій та

виявити їхній вплив на художньо-естетичного виховання молоді.

**Мета статті** – дослідження процесів відродження народних традицій, звичаїв, фольклорних обрядів та виявлення їхнього впливу на морально-естетичне використання школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Художньо-естетичне виховання не можна уявити без глибокої народнопоетичної спадщини національної культури, без використання скарбниць народної творчості, розмаїття її невичерпних джерел. Розвиток фольклорного руху в Україні, який дедалі набуває все більшого поширення, відродження національної самосвідомості спонукають до оновлення змісту і форм організації педагогічної діяльності.

Із величезного накопичення фольклорних текстів різних жанрово-тематичних пластів, що були скажімо так, дорослими, окремо виділяється дитячий фольклор, який має символізувати неперервність, органічну єдність фольклорних традицій народу. Зрозуміло, що твори дитячого фольклору є особливими, бо відбивають складний і водночас примітивний, але неповторний світ мислення дитини, її уявлення про себе і своє місце у навколишньому середовищі. Закономірно, що ці твори є своєрідними і тому часто не вкладаються у наші хрестоматійні, традиційні уявлення про фольклор.

Однією із властивостей дитячого фольклору є його пізнавальність. Його рисою є також світлий, радісний гумор, який створюється усією поетичною системою твору – від добору персонажів до мовностилістичних засобів.

У системі творів позаігрового плану, які формувалися найраніше, основне місце займає обрядова творчість у широкому розумінні – як календарна, так і позакалендарна.

У все, про що співалося в обрядовій дитячій поезії, дитина вірила, це був її світ, у цьому була частка її життя. Разом з тим такі твори часто набувають відтінку гри. Кожне виконання народної гри зі співом не тільки передбачає збереження традицій виконання, а й завжди породжує щось нове, варіаційне, що виникає на основі творчого обігрування фольклорного зразка. Ця чудова властивість народних пісень розкриває широкі можливості для розвитку творчої самостійності школярів: від виконання готової гри зі співом до безпосередньої інтерпретації всієї сюжетно-рухової композиції. Подібні творчі завдання подобаються учням різного віку.

Позаобрядову поезію складають різного роду небилиці, пісні та віршички,

звуконаслідування, прозивалки, голосилки, казочки з піснями та пісні до казок, тощо.

Численні зразки сучасного дитячого фольклору подано у відповідних темах багатотомного видання серії «Українська народна творчість» – «Загадки», «Ігри та пісні», «Колядки та шедрівки», «Коломийки», «Жартівливі пісні», «Танцювальні пісні».

На останні роки припадає глибше вивчення фольклору в Україні. Цьому приділяють значну увагу журнали «Народна творчість та етнографія», «Культура і життя», спеціальна редакція видавництва «Мистецтво».

Сучасний стан розвитку дитячого фольклору вимагає якнайширшого вивчення багатьох його жанрів на території України. В загальному процесі розвитку науки, культури і мистецтва все частіше виявляється взаємодія і взаємопроникнення найрізноманітніших явищ.

Безперервність фольклорних традицій забезпечуються тоді, коли ними опановують діти. Першим кроком на цьому шляху ставали твори, що виконувалися лише дітьми, були частиною побуту кожного юного покоління.

Із жанрів дитячого обрядового фольклору слід передусім вести мову про заклички до дощу, окремі сюжети в яких відомі в численних варіантах, часто дуже близьких. Втрата творами магічної функції та практичного значення їх для самих виконавців призвела до нівелювання різниці між власним закликанням дощу та побажанням відвернути його.

Заклички до дощу, сонця, хмар пов'язані із землеробством наших далеких предків, і свого часу їх виконання могло супроводжуватися певними магічними ритуальними діями. Важлива жанрова ознака закличок це витримане у формі імперативу початкове звертання, яке надалі по-різному розвивається в окремих конкретних зразках, хоча окремі мотиви можуть з'явитися в різних «сюжетах». Особливо поширені мотиви «годування» дощу, розбивання горщика з їжею поєднується з мотивом здійснення бажаного. З появою мотивів участі в трапезі мурашок, журавлів, голубів та інших істот виникає мальовнича картина, образами і настроєм споріднена з творами інших жанрів дитячого фольклору.

Значна частина закличок до дощу і сонця – невеликі поетичні зарисовки, пов'язані з господарськими роботами села. В них поєднується дитяча розвага й серйозна турбота про долю вкладеною у землю праці. І таке невимуслене поєднання якнайкраще сприяє підсвідомому учнями уявленню про основний сенс життя селянина-трудівника, норм життя свого середовища. Різновидом закличок є звертання до комах, птахів, рослин та

природніх істот, які свого часу також активно виконувалися дітьми. Звертання до ластівки мало допомогти позбутися веснівок, мишка могла принести новий міцний зуб, а вода, що стікала по тілу після купання в річці, мусила сприяти швидкому росту.

Значне місце в репертуарі дітей займають колискові пісні та забавлянки.

Коліскова пісня вперше з'являється друком в «Русалці Дністровій» (1837 р.). Це була пісня «Ой ходить сон коло вікон». Колискові пісні та забавлянки – це жанри, у визначенні яких одним із найважливіших критеріїв є чітке вираження конкретної функції. Зрозуміло, що випадкове виконання будь-якої пісні біля колиски, ще не є підставою для віднесення її до жанру колискової. Тому можна сказати, що є власне колискові пісні, а також є твори, які виконувалися біля колиски.

Колікові пісні і забавлянки – це перші твори зверненні до дитини, це психологічний ґрунт, на якому вона виростає.

Окремі дослідники загалом справедливо виводять генезу колискової пісні із замовлянь. Адже колисковою малося на меті не лише приспати дитину а й (як і замовляннями) привернути чи відвернути від неї дію певних сил, часто надприродних. Це виразно проявляється у стислих побажаннях дитини. Коліскова дуже часто спрямована на саму дитину, вона дуже щира у вираженні найінтимніших, найглибших материнських почуттів до дитини.

Коліскові пісні відому кожному і викликають захоплення своєю простотою, безпосередністю, ніжністю. У них відзеркалене найвище, найглибше почуття, властиве людині. Як відомо із давніших і теперішніх записів, колісанки побутували і побутують дуже широко. Хранительками і виконавцями їх є здебільшого жінки, однак чимало записів свідчить що нерідко їх носіями були й чоловіки. Загальноприйнятою основою класифікації колискових пісень є мотив.

Музичний фольклор – полі-функціональне і поліжанрове явище. Твори, що входять до репертуару школярів, як правило, ритмізовані, насичені звукописом – асонансами, алітераціями, ігровими звукосполученнями, відзначаються своєрідним тембровим забарвленням. Учні залюбки співають в унісон одноголосні пісеньки, а також активно скандують музичні рецитації. Частина цих творів пов'язана з певними ігровими діями, а для іншої – такий зв'язок невластивий, що дає підстави розділити дитячий музичний фольклор на ігровий та позаігровий.

Записування музичних текстів, що входять до дитячого репертуару почалося значно пізніше, ніж фіксація словесних творів, тому

багато цінних музичних матеріалів втрачено. Водночас саме дитячі «примітиви» привертати увагу етнопедagogів, етнографів, психологів, фольклористів і музикознавців. Залучали зразки дитячого музичного фольклору до порівняльно-психологічних студій західноєвропейські, зокрема німецькі вчені. З цією метою зверталися до них і українські дослідники – Ф. Колесса, С. Людкевич, Л. Плосайкевич. Завдяки цьому в 20–30-х роках минулого сторіччя було зібрано цікаві матеріали такого характеру.

З особливою пильністю вивчав генезис та художню своєрідність дитячих музичних творів на території України К. Квітка. Широту розповсюдження цієї частини фольклору вчений пояснював консерватизмом дитячого середовища, що допомогло в музичній сфері зберегти багато художніх реліктів, котрі в колективі дорослих вже забували чи відмерли. Досліджуючи фольклорні зразки, вчений констатував, що йому рідко доводилось зустрічатися з дитячими творами, на яких не позначався б вплив дорослого репертуару, оскільки в ньому вистачає пісень, не важких для засвоєння в дитячому віці.

Дитячі пісні залюбки виконуються не лише дітьми, а й дорослими для дітей. Діти, зростаючи, відчують потяг до ліризації, що найсильніше відбивається у веснянках та в піснях літературного й авторського походження. Однак лірика ніколи не витісняє пісень суто дитячої тематики. Діти вносять нові музично-поетичні нюанси у виконання відомих наспівів, навіть не підозрюючи про свою дотепність і витончене почуття гумору.

Діти часто переймають алегоричні твори з репертуару дорослих. Ці пісні найчастіше генетично пов'язані з жартівливими, танцювальними, гумористичними, обрядовими та позаобрядовими творами і виконуються в позаігровому середовищі.

Майже всі дитячі пісні виконуються динамічно. Особливо інтенсивно виявляється динамічність закличок-приспівок та примовок-замовлянь до живої та неживої природи.

Нескладні, завершені за формою, короткі музично-поетичні поспівки пов'язані з прадавньою виробничо-магічною діяльністю людини. Заклички-примовки спрямовані на конкретний об'єкт з метою викликати певну дію (звертання до сонця, дощу, води, тощо).

До музичного дитячого репертуару перейшла значна частина обрядових пісень аграрної тематики, зокрема зимово-весняного календарного циклу. Найбільшої популярності набули величальні пісні – колядки й шедрівки. Колядування дітей під час різдвяних свят мало в давнину особливу магічну функцію. Найбільш улюбленими були гумористичні



колядки, де вимога винагороди висловлювалась часто в досить агресивній формі. Але це були погрози-фарси, що мали жартівливий характер.

Пісні, як правило належить домінантна роль у розгортанні сюжету, досить значне її варіювання пов'язане саме з тим, що загубивши своє міфологічне значення, вона перетворилася у казкову прикрасу. Казки з музично-пісненими фрагментами в основному належать до діалогічних народних творів. Існує група казок, при відтворенні яких обов'язковими є елементи театралізації: спів, гра інтонаціями, мімікою, тембром голосу.

Пісні та приспівки в казці мають особливу поетичність. Вони дають дітям естетичну насолоду, а також сприяють переключенню уваги, надаючи динамізм виконанню, доповнюючи слухову уяву музичними елементами, що відіграють не останню роль у персоніфікації героїв улюблених казок. Виконуються пісні солоспівом, зберігаючи всі художні особливості дитячого музичного фольклору.

Немеркнучі зразки традиційної звичаєвості та обрядовості ніколи не згасали в народному побуті, тому вони так органічно трансформуються нині і служать естетичному вихованню дітей.

Прогресивні традиції народнопоетичної творчості є благодатним джерелом для розвитку сучасного мистецтва.

Традиційна поетична творчість українського народу набула світового визнання. Вона вже давно привертає увагу не лише українських вчених, а й науковців багатьох зарубіжних країн. Окрасою українського дитячого фольклору є хвилююча народна лірика, казки і легенди, байки і притчі, перекази, мудрі загадки, вуличні прислів'я та приказки.

Розглядаючи дитячий фольклор як історично зумовлене явище мистецтва, ми відзначаємо насамперед його позитивні якості, те прогресивне, що становить естетичну силу фольклорних традицій сьогодні, що зумовлює їх довготривале існування, звертаючи увагу на окремі моменти.

Важливе місце в сучасному фольклорному процесі, як і в традиціях народнопоетичної творчості, посідають прислів'я, приказки, адже їх виникнення й розвиток тісно поєднується з процесом творчості в ділянці усної мови взагалі. Переважна більшість прислів'їв та приказок українського народу актуальна і сьогодні. Вони так мудро і гостро націлені проти негативного в сучасній діяльності, стверджуючи все прекрасне в житті.

До прислів'їв та приказок близько стоять загадки. Можна навести цілу низку прислів'їв

та приказок, що лише в певній видозміні побутують нині серед загадок. Це стосується, зокрема, відомої у багатьох варіантах приказки «Правда в огні не горить і в воді не тоне» та інших зразків. «Правда в світі одна» - стверджуючи також сучасне народне прислів'я.

Значна частина загадок із творчості дорослих перейшла і зараз ще переходить до дитячого фольклору, вона служить справі естетичного, а також морально-етичного виховання підростаючого покоління. В'їдливо, наприклад, висміюються в загадках ледарі: «Не колода, не пень – лежить цілий день, не копає, не косить, а їсти просить».

Звичайно, не завжди легко й відгадати ту чи іншу загадку. Та основне призначення переважної більшості загадок і не в тому, щоб їх відгадати та ще й дітям. Бо вже сам процес шукання відповідного ключа до розуміння істини відіграє неабияку роль у розвитку допитливості, кмітливості дітей, а особливо школярів. Загадки вміщують не з тією метою, щоб дитина відгадала сама загадку, хоч це може часто статися, бо багато загадок прості, а для того, щоб дати розумові школяра корисну вправу: пристосувати відгадку, сказану вчителем, до загадки і дати привід до цікавої і корисної бесіди, яка закріпиться в розумі учня саме тому, що мальовнича і цікава загадка заляже міцно в пам'яті, приєднаючи до себе всі пояснення, до неї прив'язані. Треба дивитись на загадку як на мальовничий опис предмета.

Нелегко сучасному школяреві, наприклад, дізнатися про деталі бондарської справи, які лежать в основі такої загадки: «Сам дубовий, пояс в'язовий, а ніс липовий» (бочка, обруч, чіп). Але знати це не завадить.

Традиційні прислів'я і приказки є неоціненними скарбами для учасності не лише як поетичне джерело, а й як емоційно насичені афористичні вислови, самобутні фразеологічні звороти, складові частини розмовної і літературної мови. Значення їх у процесі роботи над освоєнням мовного багатства народу величезне.

Побутування традиційних прислів'їв та приказок зумовлене самим характером розмовної мови, яка, вдаючись до розповідей про минулі часи, особливо щедро користується зразками цього фольклорного жанру. Частина прислів'їв і приказок в сучасному побутуванні переосмислюється.

Використання сучасною українською культурою кращих надбань минулого особливо яскраво виявляється на даному етапі розвитку української народнопоетичної творчості.

Досить широке визнання серед науковців і педагогів-практикантів здобула робота фольклорно-етнографічних гуртків, мета яких

– пропаганда народних обрядів, які об'єднують музику і поетичне слово, танці й хороводи, ігри та пантоміму, драматичну дію та інші атрибути театралізованого народного ритуалу. Знаменно, що усі пісні виконуються у народній манері хорового співу «а капелла» (без інструментального супроводу). Як вважають фахівці, народна манера співу у порівнянні з академічною має певні переваги для музичного розвитку учнів, формування їх вокальних навичок. Природна пісенно-народна основа звукоутворення, яка впливає з мовної, не потребує перебудови механізмів роботи голосового апарату. Він фактично готовий для цього завдання щоденними заняттями з розвитку мови, а властива дитині безпосередність вияву почуттів створює сприятливі передумови для оволодіння народною манерою співу. Виховання дітей засобами фольклору набуває особливого значення у діяльності етнографічних ансамблів, що мають у своєму складі і вчителів і школярів.

**Висновки.** Важко переоцінити значення традиційного дитячого фольклору для нашого часу. Сучасне мистецтво і література щедро використовують скарби народної поетичної творчості. Народна пісня допомагає школярам навчитись доброму, розумному, прекрасному. Сам процес художньої творчості, започаткований у фольклорі, а професіональне мистецтво різних методів і напрямів здавна звертається до фольклору як до джерела натхнення. І це ніяк не заперечує тієї аксіоми, що в фольклорі єдине джерело розвитку – життя, дійсність, що лише вони й здатні впливати на закони розвитку особистості.

Національне відродження школи, озброєння учнів знаннями про здобутки народного мистецтва і народної традиції

стають поступово неодмінним складником виховання культурної молоді.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б. Г. Людина як предмет пізнання. – Л.: Вид-во Ленінградського ун-ту, 1968. – 339 с.
2. Белобродова В.К., Рігіна Г.С., Алієв Ю.В. Музичне сприйняття школярів. – М.: Педагогіка, 1975 – 160 с.
3. Виготський Л.С. Психологія мистецтва / Під ред. М.Г.Ярошевського. – М.: Педагогіка. 1987. – 304 с.
4. Гродзенська Н.Л. Школярі слухають музику. – М.: Освіта, 1969. – 71 с.
5. Іванов В.П. Людська діяльність – пізнання – мистецтво. – Київ: Наукова думка, 1977. – 251 с.
6. Козицький П.Є. Співи і музика в Київській Академії за 300 років її існування. – Київ, 1924. – 68 с.
7. Костюк А.Г. Сприйняття музики і художня культура слухача. – Київ: Наукова думка, 1965. – 123 с.
8. Покровський Д.І. Фольклор і музичне сприйняття. – М.: Музика, 1982. – 244–257 с.
9. Тарасов Г.С. Проблема духовної потреби / за матеріалами музичного сприйняття. – М.: Наука, 1979. – 191 с.
10. Чернова О.С. Формування у молодших школярів естетичного сприйняття мистецтва. – Х., 1990. – 183 с.
11. Шевченко Г.П. Естетичне виховання в школі. – К.: Рад. школа, 1985. – 144 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

**Побережна Ярослава Іванівна** – старший викладач кафедри теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

**УДК 371.13:781**

## ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

**Тетяна ПОНОМАРЕНКО (Кривий Ріг)**

**Постановка проблеми.** Принципова перебудова життя суспільства в контексті сучасних складних соціально-політичних реалій з усією необхідністю зумовлює зростання ролі виховання школярів як важливого фактору розвитку особистої художньої культури. Вплив музики позначається на всій діяльності людини, на її моральних та естетичних ідеалах, ідейних переконаннях, на поведінці. Музика впливає на

життя через людину, і в цьому її величезна перетворююча сила. На уроках музики, а також на позакласних музичних заняттях шкільна музична освіта цілеспрямована реалізує здатність дітей відчувати, розуміти, любити, оцінювати явища мистецтва, насолоджуватися ними.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що сьогодні завдання масового

музичного виховання учнів загальноосвітньої школи сформульовані широко і різнобічно. Вони визначені в працях сучасних вчених: Е. Б. Абдуліна, Ю. Б. Алієва, Л. В. Школяр, О. Я. Ростовського, Г. М. Падалки, Е. П. Печерської, О. О. Гумінської, О. П. Рудницької та ін. Погляди вчених базуються на музично-педагогічній концепції Д. Б. Кабалевського, яка відкрила принципово новий напрям у музичній педагогіці ХХ ст.

**Метою статті** є дослідження деяких важливих аспектів організації позакласної роботи для майбутніх вчителів музики – студентів музично-педагогічних відділень вищих навчальних закладів України.

**Виклад основного матеріалу.** Завдання вчителя музики, особливо майбутнього, як справедливо вважає О. Я. Ростовський, насамперед полягає в тому, щоб учні усвідомили: музика впливає на життя [3]. Зрозуміло, що лише на щотижневих уроках музики неможливо прищепити школярам ґрунтовні знання та здатність мислити, а також шанобливе ставлення до національної культури, що набуває зараз особливого звучання. Тому, тут виділяється значення комплексу різноманітних заходів, що готуються і проводяться у школі у позакласний (позаурочний) час.

Актуальність названої проблеми, на перший погляд, є заперечливою. Адже фундаментальна педагогічна концепція т.зв. радянської доби, що складає основу сучасної педагогічної думки, добре вивчала форми позакласної роботи вчителя музики і звертала увагу на особливості її організації. Тим не менш, в умовах розбудови сучасної української демократичної держави орієнтири минулого мають якщо не змінитися, то дещо оновитися з урахуванням реалій сьогодення.

Проблемам позакласної роботи приділяли увагу в своїх роботах С. Н. Якимчук, О. Я. Ростовський, Г. Г. Кондратенко та ін.

М. М. Фіцула визначає позакласну роботу як різноманітну освітню та виховну роботу, що спрямована «на задоволення інтересів і запитів дітей, її організовує з учнями в позаурочний час педагогічний колектив школи» [5, с. 82]. Зрозуміло, що в силу специфіки часто подібну роботу скеровує саме вчитель музики. Позакласна музична робота проводиться в школі і шляхом організації гуртків: хорових, інструментальних, сольного співу, вокально-інструментальних, вважає Г. Г. Кондратенко [1]. С. Н. Якимчук вважає, що добре поставлена позакласна музична робота в загальноосвітній школі - це її культурне обличчя, художнє обличчя всієї навчальної роботи [6].

Щодо можливостей позакласної роботи для розвитку музичної творчості підлітків, то слід зазначити, що вона має яскраво виражену виховну, соціальну і комунікативну спрямованість. Вона сприяє поживленню міжособистісного спілкування учнів, зумовлює ситуацію взаємної відповідальності, взаємодопомоги, створює умови для розширення виховних можливостей школи і культурно - творчого розвитку.

Специфікою позакласної виховної діяльності є різновіковий склад її учасників, що, безумовно, сприяє тісній взаємодії учнів різного віку на основі спільних інтересів зацікавленості: молодші учні вчать поважати старших; старші, піклуючись про молодших, допомагають їм, виявляють вимогливість, повагу, вважає Г. Г. Кондратенко [1].

Таким чином, невід'ємною частиною навчально-виховного процесу в школі є позакласна (позаурочна) робота, теоретико-методичні засади якої ґрунтуються на сучасній концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Мета художньо-естетичного виховання учнів, зокрема, його музичної складової, у позаурочній діяльності є широкою і багатоскладовою.

Провідне місце займає завдання залучення учнів різних вікових груп до музичної діяльності в різних її формах: масовій, груповій та індивідуальній.

Кожна із форм позакласної музично-виховної роботи має свої особливості щодо змісту та організації. Єдиною, загальною вимогою до всіх форм позакласної роботи вчителя музики є дотримання таких принципів як емоційна насиченість педагогічного процесу та сприяння творчому самовираженню учнів.

Позакласна робота у школі має значні можливості у формуванні духовної культури підростаючої особистості. В позакласній діяльності діти вчать глибше знати і розуміти музику, набувають навичок художньо-творчої діяльності тощо. Вчитель, залучаючи дітей до позакласної діяльності, повинен будувати її на основі добровільності, інтересу та ініціативи самих учнів. «Бажання вчитися ніколи не згасає лише за тієї умови, якщо після уроків вихованець зайнятий творчою працею в гуртку, на пришкільній ділянці, в саду, читанням художньої і науково-популярної літератури», – писав В. О. Сухомлинський [4, с. 194].

Одним з прикладів позакласної роботи є організація фольклорного колективу. Напрямок діяльності такого колективу – художнє відображення дійсності народних традицій у словесно-музично-хореографічних формах колективної творчості. Участь дітей у

фольклорному колективі, звернення до історичних традицій крізь призму їх сучасного бачення – це один з шляхів духовного зростання дитини. Завдання фольклорного колективу – багатофункціональні. В процесі роботи в даному колективі учень отримує мовленнєвий, літературний, музичний та інтелектуальний розвиток; виховується дитяча особистість; формується ставлення дитини до навколишньої діяльності, її морально-естетичні ідеали, збагачується почуття, розвивається творча уява, певною мірою задовольняються пізнавальні інтереси (особливо молодших школярів).

Сприймання і розуміння учнями текстів, які використовуються в роботі фольклорного колективу, глибше відбувається, якщо ці тексти віршовані, якщо вони мають форму діалогів та складають певні тематичні твори. Це зумовлено передусім особливостями мислення і сприймання школярів (особливо молодших), які прагнуть до конкретного, яскравого, образного.

Умовою ефективності та впливу на активність учнів є і їх костюмовані виступи перед публікою (учні, батьки, гості), що формуватиме та підтримуватиме зацікавленість, виховуватиме творчу особистість, яка вчитиметься самостійно мислити, активно, образно доносити до слухачів певну думку, характер, образ та сюжет.

Творчі заходи, організовані в позаурочний час, передусім обстоюють важливість відродження народних звичаїв. Та ми вважаємо за потрібне рекомендувати майбутнім вчителям музики намагатися дивитися на деякі народні звичаї очима дітей, передавати їх думки, сподівання. Через подібне вкрай обережне, виключно тактовне «осучаснення» можна навчити розуміти і любити свій народ, його обряди, його історію. Адже побут дітей – це наслідування побуту дорослих, але не його копія, бо сприйняття дітьми навколишнього середовища відрізняється від сприйняття його дорослими. Уявлення дітей про світ не є тотожним уявленню дорослих.

Крім того, слід звертати увагу на почуття, емоції дітей, дотепно подані, але очевидні висновки про мораль, норми поведінки, життєві цілі тощо. А для цього можна порекомендувати своєрідно відображати окремі сторони реального життя і побуту. Зокрема, в нижченаведеному оригінальному, авторському сценарії («Новорічне свято») ми намагаємося виховати у дітей прості почуття – любов, співчуття, жалість. Наша мета – викликати певні переживання в душах слухачів та виконавців.

Майбутнім учителям музики слід звернути увагу, звичайно, на звукове оформлення сценарію. В деяких випадках можна створити простенькі авторські, доступні дитячому сприйняттю пісеньки, подекуди – найкраще використовувати приклади українського фольклору. Це наводить дітей до рідної мови, народної пісенності, вчить любити свій народ та його творчість.

Таким чином, на нашу думку, необхідно, спираючись на фундаментальні традиції позакласної шкільної роботи, організовані вчителем музики, не тільки брати за основу українське обрядово-календарне підґрунтя, але й враховуючи сучасне сприйняття дітьми фольклору рідного краю, в залежності від власних художніх настанов розширювати тематичну амплітуду в музично-поетичному відтворенні різноманітних свят, народних забав, обрядів [2]. Зрозуміло, що ціннісними критеріями на цьому шляху мають слугувати рівень загальної культури, художній смак, ґрунтовні знання у галузі народознавства та українського музичного фольклору вчителя музики.

**Висновки.** Таким чином, мета музики – за допомогою вчителя зачепити і розкрити в учнів той бік духовного буття, якого може глибоко торкнутися тільки музика, – безпосереднього відчуття життя. І це з успіхом покликана робити, зокрема, позакласна робота, що синтезує традиційні та нові форми роботи, набуває зараз нового звучання. А значить, проблематика правильно організованої позакласної роботи в школі є актуальною для дослідження, відкритою для творчих пошуків, і, таким чином, для виховання майбутніх учителів музики, мистецької освіти в цілому.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кондратенко Г. Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ганна Григорівна Кондратенко. – Київ, 2007. – 23 с.
2. Пономаренко Т. В. Методичні рекомендації з організації позакласної музично-виховної роботи: [посібник для студентів ВУЗів] / Тетяна Валентинівна Пономаренко. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 88 с.
3. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: [навч.-метод. посібник] / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2000. – 272 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / Т. 2 Як виховати справжню людину / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – 670 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка: [навч. посібник] / Михайло Миколайович Фіцула. – Тернопіль: ТДПУ, 1997. – 192 с.

6. Якимчук С. Н. Методика музичного виховання: [навч. посібник] / Світлана Никонорівна Якимчук. – Рівне, 2003. – 160 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Пономаренко Тетяна Валентинівна** – старший викладач кафедри музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького

педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

*Коло наукових інтересів:* становлення музичної освіти на Україні; питання вокально-хорового виховання студентів музичних відділень педагогічних навчальних закладів.

**УДК 675. 876:45**

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ ТВОРЧОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Віктор САЧОК (Київ)**

**Постановка проблеми.** Розвиток вищої педагогічної освіти України в європейському контексті вимагає посилення уваги суспільства до якості професійної підготовки вчителів. Реалізація цих стратегічних завдань неможлива без модернізації навчально-виховного процесу, використання актуальних освітніх технологій і форм роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Відповідно, підвищена увага до завдань творчого розвитку учнів початкової школи засобами музичного мистецтва. Тому завдання всебічного педагогічного сприяння саморозвитку і творчої самореалізації учнів мають бути в центрі освітньої діяльності сучасної школи. У зв'язку з цим у педагогічній теорії відбуваються істотні зміни у визначенні умов, змісту форм і методів роботи по активізації творчого потенціалу учнів початкової школи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Філософські та психолого-педагогічні аспекти даної проблеми представлені у дослідженнях М. Бердяєва, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Кан-Каліка, В. Сухомлинського та ін. Сучасний погляд на проблему знаходимо у контексті робіт Е. Ануфрієва, В. Афанасьєва, Б. Кедрова, А. Спіркіна та ін., де творча активність виступає як вища форма прояву активності особистості. Суттєве значення для дослідження проблеми представляють праці Б. Ананьєва, М. Бернштейна, Д. Богоявленської, К. Тихомірова, в яких розкрито сутність цього процесу і визначені можливості розвитку творчої активності в різних видах діяльності. Так, розвиток творчої активності особистості в колективі і колективній діяльності розглянуто Ю. Азаровим, В. Караковським, В. Полукаровим та ін. Дослідники акцентують увагу на тому, що орієнтація колективної діяльності на інтереси, здібності та вміння кожного члена колективу сприяють формуванню творчої індивідуальності особистості. Конкретизуючи

завдання розвитку творчої активності учнів на уроках музики, автори вказують на необхідність спеціального стимулювання у дітей асоціативного мислення, творчої фантазії, прагнень до імпровізаційної діяльності та продуктивного самовираження.

Аналізуючи рівень теоретичної розробленості проблеми в педагогічній теорії, не можна не відзначити значні досягнення в площині пізнання її методологічних основ. Однак, слід погодитися з думкою М. Берхіна, А. Лука, О. Лобової про необхідність сучасних досліджень творчої активності школярів в галузі музичної освіти, яка має значний потенціал таких можливостей, з огляду на використання різних форм діяльності з учнями на уроках музичного мистецтва. Ця проблема і є центром нашої уваги.

**Мета статті:** розкрити особливості форм творчої роботи вчителя музичного мистецтва з учнями початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Слово «творчість» походить від слова «творити», і в загальновідомому сенсі це означає «здатність шукати, винаходити і створювати щось таке, що не зустрічалося в минулому досвіді. У філософському енциклопедичному словнику категорія «творчість» визначається як «діяльність, що породжує щось якісно нове, ніколи раніше не знане» [2]. Творчість може при цьому розглядатися у двох аспектах: психологічному та філософському. Психологія творчості досліджує процес, психологічний «механізм протікання акту творчості». Філософія розглядає питання про сутність творчості, який по-різному ставився в різні історичні епохи. Г. Грачов зазначає, що творчість за своїм призначенням (розвиток творчої здібності людей через її споглядання) має дати суспільству, колективу не тільки відчуття себе творцями, а й пізнання свого творчого процесу. Він стверджує, що творчість – це самовираження особистості, і в цьому

завжди є місце загальноприйнятого, відомого, визнаного, що творчість завжди є ризик, дерзання [3].

Аналізуючи діалектику творчості та освіти Н. Венчеренко вважає, що «творчість є мистецтво пошуку, застосування, комбінації знань новими способами» [4, с. 91]. Для творчої діяльності «характерна інтеграція різнобічних здібностей цілісної особистості – напруженого пошуку, технічного та організаторського новаторства, творчого мислення таланту і характеру» [4, с. 101].

Велику увагу творчості приділяв у своїх роботах Л. С. Виготський. Розглядаючи феномен творчості, психолог писав: «...У щоденному оточуючому нас житті творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в чому полягає хоч йота нового, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини» [6, с. 7]. З іншого боку, незважаючи на багатосторонню вивченість даного питання в музичній педагогіці необхідно відзначити, що до цих пір практично не зачіпали проблему вивчення можливостей впливу організаційних форм навчальної діяльності та їх доцільних поєднань на розвиток творчої активності молодших школярів на уроках музичного мистецтва. Практична сторона даної проблеми полягає в тому, щоб на уроках музики з урахуванням цілей і завдань уроку, змісту і специфіки досліджуваного музичного матеріалу, видів музичної діяльності, рівня музично-творчих здібностей школярів, їх інтересів і переваг використовувати різноманітні форми навчальної діяльності і їх доцільні поєднання, що дозволяють стимулювати творчу діяльність і сприяють підвищенню рівня творчої активності молодших школярів у процесі музичної діяльності.

Розглянуті нами форми навчальної діяльності зберігають свої організаційні можливості і в рамках музичного навчання молодших школярів. Дотримуючись поняття «форма навчальної діяльності», ми виділяємо такі форми навчальної діяльності на уроках музичного мистецтва: фронтальну форму колективного характеру; фронтальну форму індивідуального характеру; групову форму; диференційовано-групову форму; індивідуальну форму; індивідуально-групову форму.

Використання тієї чи іншої форми навчальної діяльності визначається як змістом, структурою самого уроку музичного мистецтва, його «драматургією», так і специфікою видів музично-творчої діяльності учнів. Відзначимо, що уроки музики за своїм змістом виходять з конкретних цілей і завдань, тематизму тієї чи іншої програми і за типами побудови класифікуються, як правило, на

уроки: введення в тему, поглиблення та узагальнення теми. До них слід віднести такі види музичної діяльності, як слухання музики, хоровий спів, гра всім класом на найпростіших музичних інструментах. Фронтальна форма навчальної діяльності, як загальноприйнята в системі масової музичної освіти, розрахована в цілому на роботу учнів в єдиному темпі при наявності загального рівня підготовленості і музичних можливостей. У процесі фронтальної роботи на уроці вчитель повинен відповідно до урахувань індивідуальних особливостей учнів чітко планувати їх навчально-музичну діяльність, здійснюючи при цьому своєчасний контроль за ходом і темпом роботи, якістю засвоєння знань і формування умінь і навичок. Однак в умовах великої наповнюваності класів, у яких учні значно розрізняються за своїм музичним здібностям і особистісними якостям, учитель не завжди має реальні можливості у здійсненні особистісно-орієнтованого підходу. Вважаємо за необхідне застосовувати на уроках музики ці та інші форми навчальної діяльності учнів. У цьому випадку великі можливості представляють групові та індивідуальні форми навчальної діяльності.

Доцільне поєднання зазначених вище форм і видів музичної діяльності, обумовлене музично-освітніми завданнями, конкретним рівнем загальних і музичних здібностей учнів, їхніх інтересів, потреб, параметрами нового і відомого в змісті уроку музичного мистецтва, і зумовлює можливість досягнення оптимального результату в роботі вчителя.

Творча активність молодших школярів у музичній діяльності може бути визначена як інтегративна діяльнісна риса особистості, що характеризується проявом творчості та виражається у підвищеному емоціональному інтересі до музичної діяльності, у прояві художньо-образної уяви; в прагненні до самостійності і пошуку нового у вирішенні музично-творчих завдань; в спрямованості на пошук нового в виконавській діяльності, в процесі слухання музики; в спрямованості на власну творчу музичну діяльність.

Структуру творчої активності молодших школярів ми розглядаємо через систему мотивів, творчих здібностей, умінь творчої діяльності, які об'єднані в два компоненти: емоційно-мотиваційний і змістовно-операційний.

Емоційно-мотиваційний компонент передбачає наявність у молодших школярів спрямованості на творчу діяльність, яка виражається в допитливості та інтересі до улюбленого виду діяльності, в активності, ініціативності, самостійності при виконанні завдань творчого характеру. Змістовно-операційний компонент покликаний

забезпечити реалізацію спонукань до музично-творчої діяльності школярів. Якщо мотиваційна сфера особистості є свого роду стартовим механізмом музично-творчої активності, то її фундаментом є творчі здібності.

Для визначення рівня розвитку творчої активності молодших школярів у музичній діяльності виділені показники музично-творчої активності молодших школярів: емоційна чутливість до музики; художньо-образна уява; самостійність у музично-пошуковій діяльності; спрямованість на власну творчу діяльність.

Однією з визначальних умов, що дозволяють мобілізувати досліджувану діяльність молодших школярів є оптимальне поєднання на уроці музичного мистецтва різних форм навчально-музичної діяльності, яка розуміється як певним чином впорядкована структура, обумовлена метою, завданнями, змістом і методами музичного навчання, що здійснюється на кожному конкретному етапі.

Музично-творча діяльність протікає у формі навчальної діяльності за умови, коли школярі відтворюють сам процес народження музики, самостійно здійснюють творчий відбір виразних засобів, інтонацій, які, на їхню думку, краще і повніше розкривають художньо-образний зміст твору, творчий задум автора. При цьому учні проникають у твір, пізнаючи саму природу музичної творчості, музичного знання, розкривають в цілісному самоцінному мистецтві його сутнісні внутрішні зв'язки і відносини. У той же час досягнення музичних знань, організація слухання музики, пластичного інтонування і т.і., відбуваються на уроці музики, як правило, в умовах фронтальної роботи. Однак, при цьому ставиться завдання максимально стимулювати індивідуально творче сприйняття музики кожним школярем. Організація власне-творчої музичної діяльності школярів (імпровізація вокальна, інструментальна) відбувається в основному в індивідуальній формі музичної діяльності. Звідси виникає основне протиріччя між потребою учнів активно і діяльнісно освоювати твори мистецтва і відсутністю у педагогів навичок організації такої роботи. Цілком природно, що організація повноцінної музично-творчої діяльності вимагає певних умов, однією з яких, на наш погляд, є оптимальне поєднання на уроках музики різних форм навчально-музичної діяльності.

Розвиток сприйняття музики є найважливішим завданням музичного освіти школярів, воно здійснюється в процесі всіх видів музичної діяльності досить індивідуально. Правильно організоване слухання музики, різноманітні прийоми активізації сприйняття (наприклад, через рух,

гру на найпростіших музичних інструментах, а також вокалізацію тем) сприяють розвитку інтересів і смаків учнів, формуванню музичних потреб, розвитку творчої активності.

Тому поряд з класною роботою по слуханню музики слід використовувати інші форми, що сприяють вихованню музично-слухових уявлень, а отже, активізують весь процес музичного сприйняття молодших школярів. Так, наприклад, після прослуховування музичного фрагмента учням пропонується висловити в малюнках, або через кольорову гаму чи графічне зображення своє бачення музичного образу, виявляючи тим самим глибину індивідуального досягнення музично-образотворчих та музично-виражальних засобів твору.

Під час слухання музичного твору можна організувати і диференційовано-групову роботу, при якій різні групи учнів втілюють музичний образ через різноманітні види творчої діяльності.

Задля кращого відчуття внутрішніх зв'язків між різними видами мистецтва, можна розділити клас на три групи, наприклад: «музиканти», «художники», «літератори» і запропонувати кожній з них передати своїми засобами музичний образ. У такому випадку і до комплектування груп учнів можливий інший підхід, при якому учні об'єднуються в одну групу не по рівню музичних здібностей, а на основі спільних інтересів і бажань. Таке завдання, яке виконується в умовах даної форми навчально-музичної діяльності, активізує колективний пошук, сприяє виявленню творчих можливостей дітей, стимулює спілкування і взаємодію в групі, формує вміння виробництва колективної думки, розвиває творчу активність кожної дитини.

З метою розвитку творчої активності молодших школярів у процесі формування вокально-хорових навичок учнів поряд з фронтальними формами можуть бути також застосовані групові та індивідуальні форми навчальної діяльності. Так, наприклад, працюючи над піснею чи вокальною вправою, вчитель ділить клас на групи по голосам (або іншим особливостям) і окремо займається з кожною з них. Учитель повинен прагнути до того, щоб діти зі слабкими і середніми природними музичними даними набували правильних навичок роботи нарівні з дітьми, які від природи мають хороші музичні здібності. Саме тому основним у методиці навчання співу на уроках музики повинен бути диференційований підхід до учнів, чому сприяють застосування різних форм навчальної діяльності.

Відзначимо і форму, що представляє собою театралізоване виконання пісні, в якому на тлі всього класу виступає в ролях група учнів, обрана за певними ознаками. З метою розвитку творчої активності можливе застосування ігрової форми, при якій школярі отримують творчі завдання, пов'язані з вокальною імпровізацією – музичним діалогом, музичною бесідою між учителем та учнями, між парами учнів, між солістом і всім класом. При цьому продовжується лінія розвитку навичок вокальних імпровізацій – створення мелодії з опорою на задану інтонацію, мотив, виконання народних пісень, інсценування відомих народних казок, спів нескладних партій дійових осіб з дитячих опер.

У такому вигляді музичної діяльності, як гра на найпростіших музичних інструментах, форми навчальної діяльності вибираються залежно від конкретних завдань, які вчитель ставить по відношенню до інструментальної творчої діяльності учнів. Для формування творчої активності в інструментальній діяльності також можливо розподіл класу на групи. Групова форма сприяє ефективності роботи над розвитком музично-ритмічного чуття і тембрового слуху учнів. Як диференційовано-групова, так і індивідуалізовано-групова форми мають місце також і в різноманітних музично-дидактичних іграх, що дозволяють учням в процесі гри на музичних інструментах вести роботу з розвитку основних компонентів їх музично-творчої активності.

Закріпивши уявлення школярів про ритмічний рух мелодії пісні, пульсацію в музиці і ознайомивши їх з цими термінами, можна запропонувати самостійно користуватися ними при аналізі партій в ритмічних партитурах пісень-мініатюр, при виборі супроводу до п'єс для слухання музики, до творів вокально-хорового репертуару. Згодом, можна поділити клас на групи дітей та мінятися ролями при повторному виконанні творів. Гра на найпростіших музичних інструментах як один з видів колективної виконавської творчої діяльності учнів сприяє прояву і розвитку музичних здібностей дитини, вихованню художнього смаку і інтересів, формуванню творчої активності дітей. Інструментальне музикування – це насамперед форма творчого самовираження дитини при досягненні їм музичного твору.

Особлива роль у розвитку творчої активності, на наш погляд, належить дитячій імпровізаційній творчості, оскільки вона розвиває уяву, фантазію, формує позитивні якості особистості. До основних видів імпровізацій належить вокальна, інструментальна, музично-пластична з

елементами театралізації. Кожен із зазначених видів імпровізації може знайти своє рішення в тій чи іншій організаційній формі. Так, наприклад, в умовах фронтальної роботи класу можна використовувати музично-пластичні або ритмічні імпровізації, імпровізаційний акомпанемент на дитячих музичних інструментах до музичного фрагменту, творчі роботи у вигляді малюнків, або графічного зображення в процесі сприйняття дітьми музичних творів.

Найбільш доцільною для організації імпровізації, на наш погляд, є індивідуальна форма, яка дозволяє не тільки оптимально використовувати різноманітні види імпровізаційної діяльності учнів, а й враховувати і коригувати їх особистісні якості і особливості творчого розвитку. В особливій мірі це стосується учнів, які виявляють посилений інтерес до творчості і мають певний рівень музично-творчих здібностей, що відповідають високому рівню розвитку творчої активності.

**Висновок.** На основі синтезу теоретичних і практичних узагальнень в проведеній нами діяльності, вважаємо, що на уроках музики можливе оптимальне поєднання форм навчально-музичної діяльності, при якому, відповідно до дидактичної мети, специфікою музичного матеріалу і видами музичної діяльності створюються необхідні передумови для розкриття в кожного учня своїх індивідуальних музично-творчих здібностей, підвищення рівня його творчої активності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гришанович Н. Н. Приглашение к творчеству // Проблемы реформы музыкального воспитания в общеобразовательной школе. – Минск, 1990. – 154 с.
2. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л. Ф. Ильчев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 382 с.
3. Грачев Г. Творчество, жизнь, искусство // Г. Грачев. – М.: Детская литература, 1980. – 143 с.
4. Венчеренко Н. А. Диалектика творчества и образования // Философия, социология, педагогика: Материалы науч. конф. / Отв. ред. Д. Ф. Козлов. – М., 1984. – С. 91–101.
5. Чередов И. М. Система форм организации обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Ананьев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 335 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Сачок Віктор Іванович** – старший викладач кафедри теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.



УДК 378.015.31:7.01

## СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тетяна ФУРДАК (Кривий Ріг)

**Постановка проблеми.** Сучасний учитель музичного мистецтва покликаний стати одним із активних учасників передачі системи світоглядних, духовних, культурних, моральних та естетичних цінностей, сприяти соціалізації підростаючого покоління.

Для вирішення соціально-педагогічних проблем музичної освіти й виховання, які пов'язані з відсутністю новітніх педагогічних технологій, спрямованих на розвиток у майбутніх учителів цієї категорії професійної компетентності, інформаційної грамотності та естетичної свідомості, необхідно удосконалювати зміст і форми естетичного виховання як у навчальному процесі, так і в позааудиторній діяльності. Суспільство відчуває потребу в цілеспрямованому керівництві музичним вихованням, оскільки зацікавлене в його результаті – розвитку творчої особистості [1].

У той же час, стан навчально-методичної бази естетичного виховання вимагає акцентування уваги педагогів вищих навчальних закладів, учителів загальноосвітніх шкіл, установ додаткової освіти на розвиток інформаційної бази музично-естетичного виховання та освіти, що передбачає розробку програм навчально-методичних посібників, рекомендацій тощо, в яких розглядаються конкретні елементи форми й змісту виховного процесу орієнтованого на розвиток музично-естетичних смаків та уподобань, художньо-творчих здібностей підростаючого покоління.

Зусиллями педагогів сформувалися традиції художнього та музично-естетичного виховання. У класичних жанрах мистецтва виробилися методи навчання, які дозволили зростити багато поколінь блискучих виконавців, чудових педагогів, великих громадських діячів.

Нажаль, об'єктивна дійсність свідчить про наявність кризових явищ у багатьох сферах суспільного життя, що відбулися за останні роки в результаті втрати історичних та духовних цінностей. Знаходяться прогалини й у духовному, естетичному вихованні молоді.

Саме тому, на даний момент, актуальними стають питання пов'язані з визначенням умов, потрібних для ефективного вирішення зазначеної проблеми.

**Мета статті** полягає в запропонуванні моделі та визначенні педагогічних умов для успішної організації естетичного виховання

студентів музично-педагогічних закладів у процесі позааудиторної діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема естетичного виховання, її природа, сутність досліджувалися педагогами, психологами, філософами, музикознавцями, вченими різних напрямків протягом багатьох століть. До теперішнього часу проблема музично-естетичної освіти й формування музичної культури широко представлена в роботах В. Шацької, Б. Асаф'єва, О. Апраксіної, А. Сохора, Н. Гродзенської, Б. Яворського, Б. Теплової, Д. Кабалевського.

Проблемам естетичного виховання та розвитку творчої особистості присвячені роботи В. Медушевського, М. Савінової, С. Никитюк, В. Петрушина; загальної теорії формування особистості – дослідження М. Вейта, С. Іконнікової, М. Кузьміна та ін.

В сучасних дослідженнях проблем естетичного виховання майбутніх учителів відображені такі його аспекти: формування педагогічної культури майбутнього вчителя в єдності з розвитком різноманітних естетичних якостей (Л. Коваль, Л. Нечепоренко, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Скорик та ін.); шляхи оптимізації процесу естетичного виховання студентів (Ю. Бондарчук, М. Гальперін, І. Карпенко, Л. Печко та ін.); вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики (О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, І. Бабицька, В. Белікова, В. Вірчак, В. Дряпіка та ін.); взаємозв'язок професійно-педагогічної й естетичної підготовки студентів (Г. Ардаширова, В. Бондар, Л. Ракітянська, Г. Турук та ін.); формування духовно-естетичної культури майбутніх учителів засобами мистецтва (Р. Дзвінка, Ж. Борбадоев, Л. Коваль, Н. Мартинович, Г. Шевченко та ін.); організації естетичного самовиховання студентів (М. Абдугулов, О. Глузман, В. Дряпіка, С. Єлканов, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.); рішення питань розвитку естетичної культури майбутнього педагога в контексті гуманізації й гуманітаризації навчання в ВНЗ (Г. Балл, Є. Бондаревська, М. Євтух, І. Зязюн, С. Мельничук, В. Мовчан, Г. Молчанова, Т. Равчина, Є. Шиянов та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Формування культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в даний час знаходиться в центрі загальної уваги. Його готовність до

здійснення виховання школярів не приходить сама по собі. Вона є результатом впливу як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. На нашу думку, не менш важливими є питання, пов'язані з визначенням педагогічних умов, необхідних для ефективного вирішення зазначеної проблеми, а саме організації естетичного виховання студентів педагогічних закладів у процесі позааудиторної діяльності [5].

Не дивлячись на те, що музичне мистецтво за рахунок телебачення та інших інформаційно-комунікаційних технологій носить загальний характер, живі джерела музичної культури (концерти, спектаклі, музичні вечори) відвідуються недостатньо й без особливого бажання. Хоча серед всіх напрямків виховання, традиційно визнаних нашою педагогікою, саме естетичне виховання здатне забезпечити максимальну реалізацію принципу комплексності, інтеграції найважливіших виховних методик [4]. Естетична вихованість – це, насамперед, глибокі знання студентів у галузі музичного мистецтва, віддзеркалення особистісної теоретичної та практичної їх підготовки, вміння теоретично осмислювати закономірності побудови музичних творів, розуміння змісту їх духовного впливу, вміння добирати високохудожні твори для естетичного виховання школярів.

Аналіз досліджуваної проблеми показав, що необхідність вдосконалення системи музично-естетичного виховання студентів музично-педагогічних навчальних закладів визначається наступними чинниками:

- вдосконаленням програм, форм і методів вивчення мистецтва як культурного феномена;
- розвитком міжпредметних зв'язків;
- інтеграцією методів музично-естетичного виховання;
- встановленням науково обґрунтованих критеріїв музично-естетичного виховання;
- розвитком матеріально-технічної бази художньо-естетичної освіти й виховання;
- вдосконаленням загальної культури, в галузі музично-естетичного виховання, студентів, вчителів музичного мистецтва як організаторів позааудиторної діяльності.

Позааудиторна діяльність – це процес, у якому домінує елемент самореалізації [3]. Вона дає змогу студентам гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються й має бути орієнтована на особистість студента.

Така діяльність підпорядкована процесу, в якому елемент самореалізації гармонізує

внутрішні й зовнішні фактори формування їх творчих здібностей, професійної культури. Крім того, така робота створює додаткові умови для реалізації свого інтелекту, який у процесі аудиторної роботи не реалізував себе в повній мірі.

Розвитку самореалізації майбутнього вчителя сприяють різні форми та види позааудиторної виховної роботи. На нашу думку, до основних форм належать виконання домашніх завдань, науково-дослідна робота, безпосередня участь у конференціях, концертах, конкурсах, олімпіадах, участь у роботі гуртків, організація концертів, виховних заходів під час проходження практики у закріплених класах, диспутів, круглих столів, тощо.

Тому дуже важливо мати уявлення щодо спрямованості інтересів студентів до конкретної діяльності, яка буде більш досконало формувати їх естетичні потреби. З огляду на це, налаштовуючись на процес організації естетичного виховання, викладачу значну увагу необхідно звернути на усвідомлене спонукання міркувань та дій студентів до певної форми діяльності, прагнень та бажань оволодіння вміннями та знаннями, які визначають виховний пошук, креативність мислення, оригінальність рішень тощо [2].

Проблема організації даного виду діяльності є однією з нагальних у педагогічній теорії та практичній діяльності вищих музично-педагогічних навчальних закладів освіти. Саме у процесі виховання майбутніх учителів музичного мистецтва має бути реалізована мета та основні принципи виховання, що передбачає, з одного боку, поглиблений аналіз соціально-психологічної природи виховання як особистісно-комунікативного, особистісно-орієнтованого процесу, з іншого розглядає організацію виховної роботи зі студентами крізь призму історично зумовлених соціальних функцій вищої школи та її безпосереднього призначення.

Управління системою позааудиторної виховної діяльності забезпечується шляхом використання різнопланових організаційних форм, розвитку самостійності студентів та методичної допомоги викладацького складу музично-педагогічного закладу.

З цією метою нами була розроблена педагогічна модель формування умінь і навичок у квазіпрофесійній діяльності. На нашу думку, вона включає: розвиток індивідуальних особливостей (соціальної та етичної зрілості, індивідуально-особистого розвитку, комунікативні й організаційні здібності); педагогічний вплив на процес формування культури дозвілля студентів;

активно-діяльнісний підхід, що проявляється в розвитку самодіяльності й саморозвитку особистості; інтеграції різних форм і видів музичної діяльності; індивідуалізації змісту й форм музичної діяльності; формування культури дозвілля студентів в навчально-освітньому процесі й соціально-культурній діяльності; створення розвивального середовища; мобільність, швидка реакція на зовнішні процеси, наявність зв'язків з різними соціальними структурами.

Специфіка організації естетичного виховання студентів у процесі позааудиторної діяльності містить професійне й ціннісне самовизначення майбутнього вчителя музичного мистецтва, що детермінує вибір напрямів діяльності й середовища самореалізації; ступінь реалізації особистого потенціалу, що характеризується адекватною самооцінкою, стійкою мотивацією, сформованістю інтересів, позитивним емоційним станом, здібністю до самоконтролю й самостійності, креативності й саморозвитку.

Важливість вищесказаного полягає в тому, щоб сформовані якості особистості, направлені на культурно-творче освоєння духовно-культурних цінностей, сприяли підвищенню культури й організації естетичного виховання, а також процесу підготовки до позааудиторної діяльності, створенню виховного середовища навколо себе й тим самим педагогізації професійної готовності до педагогічної діяльності.

Елементи моделі організації естетичного виховання у процесі позааудиторної роботи потребують наступні педагогічні умови: специфічні вимоги професійно-педагогічної діяльності у сфері організації естетичного виховання; об'єктивні обставини навчально-виховного процесу, які складаються з можливостей матеріально-технічної й методичної бази навчального закладу; дотримання основоположних дидактичних принципів формування змісту навчання й виховання; набуття майбутнім учителем музичного мистецтва досвіду в організації позааудиторної роботи вже під час навчання у вищому навчальному закладі.

**Висновки.** Організація естетичного виховання студентів музично-педагогічних закладів у процесі позааудиторної діяльності дозволяє перетворити факультет на особливу

інтегровану спільноту, особливу організацію життя та діяльність студентів усієї системи їх відношень з оточуючим середовищем.

Результатом позааудиторної роботи є спеціалісти-професіонали, які стають керівниками дошкільних закладів, солістами театрів, артистами ансамблів, диригентами, успішними педагогами загальноосвітніх та дитячих музичних шкіл.

Проведене нами дослідження не претендує на повне вирішення означеної проблеми. Подальшої уваги, на наш погляд, потребує більш глибоке дослідження критеріїв, форм і методів діагностики особистісних індивідуальних якостей студентів з метою їх максимальної реалізації в позааудиторній діяльності.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гендер і етнічність. Україна перед європейським вибором / [упоряд. М. Скорик]. – Київ : Програма розвитку ООН в Україні, 2006. – 49 с.
2. Голік О. Б. Підготовчий етап формування готовності майбутніх вчителів до організації позакласної дозвілєвої діяльності / О. Б. Голік // Збірник наукових праць «Педагогіка і психологія. Формування творчої особистості: проблеми і пошуки». – 2007. – Проблеми підготовки сучасного вчителя № 5 (Ч. 2), Вип. 42. – С. 138–145.
3. Тенюкова Г. Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки в процессе внеаудиторной деятельности / Г. Г. Тенюкова, Е. Г. Хисанова // Наука и будущее: пути развития. – 2012. – № 2 (8).
4. Цимбалюк Н. М. Організація та методика культурно-дозвілєвої діяльності/ Наталія Миколаївна Цимбалюк: [навч. посіб. для вищих навч. закл. культури]. – Ч. 1: Теоретичні основи культурно-дозвілєвої діяльності. – К., 2000. – 143 с.
5. Євтух М. Б. Культурологічні основи підготовки майбутнього вчителя / М. Б. Євтух, Г. П. Шевченко // Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя. – К.: КГПІІІЯ, 1991. – С. 5–7.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Фурдак Тетяна Дмитрівна** – старший викладач кафедри методики музвиховання, співу та хорового диригування факультету мистецтв Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

*Коло наукових інтересів:* актуальні проблеми музично-педагогічної освіти.

УДК:378+78+159.9.072.52

## МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО САМОКОНТРОЛЮ СТУДЕНТА-ПІАНІСТА

Алла ГРІНЧЕНКО (Одеса)

**Постановка проблеми** Музично-виконавський самоконтроль є професійно-особистісною якістю музиканта-виконавця, а також важливою складовою у підготовці майбутніх вчителів музики-піаністів. Його багатофункціональні можливості поширюються на слухові та стильові уявлення, на виконання технічних завдань та реалізацію художньо-інтерпретаційної авторської виконавської концепції музичного твору, тобто на усі творчі та технологічні процеси, які потребують самокоригування психологічного стану та моніторингу якості виконання під час гри на інструменті. Взагалі музично-виконавський самоконтроль сприяє виконавській майстерності піаніста. Такий широкий діапазон можливостей самоконтролю, його багатовекторність, передбачає взаємодію й взаємопроникнення різних галузей знань та взаємодії закономірностей багатьох наук: фізіології, психології, педагогіки, мистецької педагогіки, методики музичного виконавства. У зв'язку з цим, даний феномен потребує комплексного дослідження, яке б відповідало виявленню сутності самоконтролю, факторів, що впливають на його здійснення, якість та подальше формування. Саме тому доцільним та актуальним має бути застосування міждисциплінарного підходу.

**Аналіз досліджень і публікацій** Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження та заявленої у пропонованій статті проблеми показує, що на сучасному етапі «міждисциплінарність» є перспективним методом у розробці нових теорій, моделей, технологій гуманітарних та природничих наук: фізіології та психофізіології (О. Батуєв, В. Дерябін, Є. Ільїн, О. Кокун, М. Корольчук, В. Кроль, Т. Ратанова, І. Тітов); психології (М. Гусельцева); педагогіці (Є. Князева, І. Коновальчук, Н. Кропогова, С. Курдю-мов), зокрема й музичній (Л. Бочкарьов, В. Петрушин, Б. Теплов), мистецтвознавстві (В. Медушевський, Е. Назайкінський); культурології (Б. Пойзнер, Е. Соснін), музичній педагогіці (Ю. Аванесов, І. Арановська, О. Реброва, Л. Саїтова).

За багаторічну історію розвитку медицини, фізіології, нейрофізіології зібралось чимало фундаментальних праць щодо функціонування організму людини. Це стосується фізіологічних механізмів діяльності мозку (П. Анохін, І. Павлов, І. Сеченов,

О. Ухтомський) та систем функціонування мозку (О. Адріанов, П. Анохін, О. Батуєв, А. Лурія, Є. Соколов, К. Судаков), рухових навичок (В. Бехтерєв, М. Введенський, І. Павлов) та автоматизації дій (М. Бернштейн, О. Гройсман, Є. Ільїн, А. Пуні, І. Сеченов, З. Ходжава та ін.).

Щодо самого поняття «самоконтроль», то воно сформувалося і досліджується переважно психолого-педагогічними науками, де розглядається як компонент самоврядування і саморегуляції (Р. Немов, Г. Нікіфоров, С. Рубінштейн); як волевовільна якість особистості (М. Боришевський, О. Линда, А. Радугин); як здатність регулювати емоційний стан (В. Афанас'єв, Є. Ільїн, Н. Левітов, Ф. Полан); як компонент освітнього процесу (Ю. Бабанський, П. Блонський, О. Леонтьєв, П. Каптерєв, К. Ушинський та ін.).

Значно в меншому обсязі зустрічаються дослідження стосовно самоконтролю в музично-виконавській діяльності. Стосовно останньої поняття «самоконтроль» розглядається науковцями в контексті: психологічного забезпечення виконавського процесу (Л. Баренбойм, Л. Бочкарьов, П. Міхель, В. Петрушин); наукової рефлексії музичних здібностей (І. Гейнріхс, С. Майкапар, Є. Назайкінський, Б. Теплов, Ю. Цигареллі); пізнавальних процесів музичного виконавства (В. Бардас, Г. Гофман, Г. Коган, Г. Ципін), психологічного механізму концертного стану (Г. Коган, Н. Корихалова, Я. Мільштейн, Ю. Цигареллі). До останніх досліджень належать праці О. Булатової, Л. Маркіна, М. Павлової, Л. Уколової.

Разом з тим, аналіз змісту наукових праць з самоконтролю показує, що багато аспектів цього психофізіологічного, освітнього, професійного та художньо-творчого феномена можуть бути предметом міждисциплінарних досліджень: фізіології й психофізіології, психології й педагогіки, музичної педагогіки й музичної психології. Отже, застосування міждисциплінарного підходу в дослідженні музично-виконавського самоконтролю встановлює необхідний, але нерозкритий до цього часу внутрішній міжпредметний взаємозв'язок, що обґрунтовує функціонування цього феномену й дозволяє сформувати його синтезуючу концепцію.

**Мета статті** – на підставі вивчення та узагальнення різних галузей знань з питань самоконтролю обґрунтувати доцільність

застосування міждисциплінарного підходу у дослідженні музично-виконавського самоконтролю з перспективним втіленням його в методику розвитку відповідних умінь.

**Виклад основного матеріалу** Складність і багатофакторність теоретичних та практичних проблем музично-виконавського самоконтролю, його взаємозумовленість з психологією (когнітивні процеси та психічні якості), педагогікою (засоби та методи навчання з урахуванням психічних аспектів), фортепіанним виконавством (музична педагогіка, методика виконавства, музична психологія) виправдовують необхідність застосування у дослідженні міждисциплінарного підходу. Оскільки саме «міждисциплінарність має здатність всебічно підходити до аналізу задач і дозволяє вивчати те, що неможливо побачити, сприйняти в межах однієї наукової дисципліни» [6, с. 22]. На думку І. Коновальчук міждисциплінарний підхід як принцип організації наукового знання відкриває широкі можливості взаємодії багатьох дисциплін у вирішенні комплексних проблем педагогіки та забезпечує обґрунтування і розробку функціонування інноваційних процесів на методологічному, теоретичному й технологічно-практичному рівнях [5]. Враховуючи, що музично-виконавський самоконтроль – синтезоване поняття, і його компонентна структура складається з комплексу психофізіологічних процесів та явищ: мислення, увага, пам'ять, музично-слухові уявлення, волюв'ї якості, емоції, здібності тощо ми використовуємо в якості теоретичної бази дослідження міждисциплінарну науку, сформовану на межі нейрофізіології і психології – психофізіологію (з грец. *psyche* – душа, *physis* – природа, *logos* – слово, вчення). Невипадково відбулося поєднання психології з фізіологією (біологічною природою людини), оскільки «психіка, за словами Т.Ратанової, не існує сама по собі: вона пов'язана з головним мозком, який забезпечує складну і різноманітну психічну діяльність людини. Доведено, що в мозку є ті мозкові клітини, в яких проектується те, що відбувається на периферії (є відділи, які відповідають за рецептори й ефектори)» [7, с. 8]. Тому питання психофізіології стосуються «співвідношення душевного та тілесного, свідомості та мозку, психічного та фізіологічного» [9, с. 11], а також «пояснення психологічних явищ шляхом розкриття її нейрофізіологічних механізмів» [7, с. 6]. Таким чином, закладені в людині психофізіологічні особливості є тим індивідуальним внутрішнім потенціалом, який впливає на здібності (когнітивні, сенсорно-моторні, музичні), емоційну сферу, на вміння володіти собою

(самоконтроль), і в загалі на всі види діяльності.

Як свідчать наукові дослідження, психічні та фізіологічні процеси відбуваються в корі великих півкуль головного мозку та його підкірці, й належать до вищого відділу центральної нервової системи, що виконує функцію вищої нервової діяльності. Він є тим центром, який відповідає за функціонування і цілеспрямовані дії організму людини. Насамперед це стосується координації процесів збудження й гальмування у нейронних структурах, типології ВНД, та утворення умовних рефлексів. Саме рефлекс є основою формування професійних навичок та пізнавальних процесів людини.

Безумовно, професійні навички музиканта-піаніста залежать від вироблення умовних рефлексів. Як результат розумової діяльності, умовний рефлекс набувається, він індивідуальний (хтось краще здатний опанувати технічними навичками, а дехто гірше), тимчасовий, з'являється, змінюється, зникає. У зв'язку з цим технічний навичок можливо напрацювати, коригувати, а якщо не грати він може зникнути. У випадку багаторазового повторення комплексу рефлексів, за рахунок функціонування рухливості нейронів головного мозку, які здатні утримувати реакцію на повторювані умовні роздратування, виробляється система рефлекторних реакцій – динамічний стереотип. Про це пише О. Кокур, звертаючись та аналізуючи точки зору різних психологів [4]. Так, наприклад, згідно О.Ухтомського, саме динамічний стереотип набуває характеру домінанти, який під впливом мотивації посилює потрібну функцію і рухи отримують доцільний характер, відповідають мелодійному малюнку, динаміці, ритмічному диханню й диханню руки, виконуються економно і скоординовано [4]. Відповідно до психофізіологічної теорії рухів М. Бернштейна, будь-який рух не може виконуватися без участі психіки, і чим складніше рух, тим більше потрібно сенсорних корекцій для його виконання [4]. При цьому рухи контролюються та коригуються, порівнюючись з запланованим кінцевим результатом. На думку вченого, набування певного ступеню автоматизації навичку відбувається поза розриву з самоконтролем рухової дії, при цьому ступінь свідомого контролю за автоматизованим рухом різний – вже контролюються не на елементи рухів, а на виконання складних рухових завдань. Як зауважує Е. Ільїн, автоматизація рухів складається у можливості відключити динамічний контроль (переключення концентрованої уваги на ситуацію) і перейти на тонічний контроль (перцептивний контроль

за дією, з мінімальною інтенсивністю уваги), та направити цей контроль на зовнішню ситуацію [3]. У даному випадку свідомість вже не керує процесом, а тільки супроводжує його. Таким чином, використання рефлексивної природи навичок, та встановлення мети й завдання стосовно виконавських рухових дій, дозволяє досягти підкорення пальців (Й. Гофман), подолання технічних труднощів (Я. Мільштейн), технічної досконалості (Ф. Бузоні).

Слід зауважити, що відповідно до виконавської діяльності, рухові навички поєднуються з інтелектуальними, емоційними і вольовими процесами. З точки зору нейрофізіологів та психофізіологів, у корі великих півкуль головного мозку є області відповідальні за певні психологічні функції: сенсорна або чутлива (здійснює впізнання образів), моторна (здійснює контроль рухових реакцій), асоціативна (забезпечує аналіз, синтез та когнітивні процеси). У сукупності вони утворюють єдину систему мозку, що дозволяє координувати дії та психічні функції особистості. Пояснення механізму цілеспрямованої дії найбільш вдало викладено у функціональній системі П. К. Анохіна. Вона описує як «зовнішню саморегуляцію організму» так і «внутрішню операційну її архітектоніку» [4]. Цей процес охоплює послідовну зміну стадій: від аферентного синтезу до виконання програми, та здійснюється при наявності домінуючої мотивації, яка відкидає все непотрібне для даної установки, а також уваги й апарату пам'яті (видова пам'ять, індивідуальна, придбана в результаті навчання), який отримує необхідну інформацію з накопиченого досвіду. Найбільш важливим моментами в цій системі є формування апарату акцептора результатів дії і еферентний синтез, в них простежується функціонування самоконтролю. Дії спрямовані на досягнення потрібного результату постійно контролюються, порівнюються, оцінюються відповідно з уявленою моделлю, в разі необхідності відбувається корекція та робиться висновок про скоєну дію. Тобто, людина, маючи певний еталон, за допомогою власного контролю здійснює зіставлення та оцінювання своїх дій, надалі за умов адекватної самооцінки відбувається потрібне самокорегування. Так у межах процесу саморегуляції здійснюється функціонування досліджуваного нами феномену – самоконтролю.

На думку вчених (Л. Андропова, М. Боришевського, П. Гальперіна, О. Конопкіна, В. Моросанової, Г. Нікіфорова, С. Рубінштейна) від функціонування самоконтролю як компоненту самоврядування та саморегуляції,

залежить здійснення мети діяльності, як навчальної так і музично-виконавської. Його дію психологи бачать у зіставленні (Л. Андропова, М. Боришевський, О. Леонтєв, В. Чебішева), самооцінці (Л. Ітельсон, І. Зимня, Г. Нікіфоров, Д. Ельконін), самокорекції (Л. Божович, Л. Рувинський) та висловлюють його сутність як «здібність співвідносити власні дії та вчинки з вимогами певних норм, правил» [2, с. 8]; як зіставлення своїх дій з уявними правильними діями та їх результатами, і на основі цього регулювати свою діяльність (В. Чебішева); як встановлення ступеня узгодженості або відповідності між еталоном діяльності реально здійснюваними людиною вчинками та діями (Л. Андропова).

У роботі майбутнього музиканта-виконавця дія самоконтролю полягає в тому, «що результати, одержувані після кожного виконання окремої ланки твору, подумки зіставляються з початковим планом. Якщо якість виконання не задовольняє, то пошук виконавських дій йде далі. Слуховий контроль діє на всіх етапах роботи над твором і є основною можливістю самоаналізу і критичної самооцінки виконання» [2, с. 27]. Зі слів Ю. Цагареллі, самокорекція в діяльності музиканта-виконавця необхідна для того, щоб до початку гри внести виправлення у виконавський процес. Про ефективність самокорекції свідчить підвищення якості виконання кожного наступного фрагмента музичного твору [10]. Взагалі саморегуляцію музиканта Н.Щетинська вважає необхідною внутрішньою умовою саморозвитку особистості та визначає її як «усвідомлену довільну активність суб'єкта музично-виконавської діяльності, спрямовану на адаптацію професійної діяльності, що реалізується через психічні властивості і особистісні якості музиканта, які виявляються в умінні контролювати свої емоції та професійну поведінку» [11, с. 6].

З точки зору психофізіології, зовнішні прояви людини залежать від індивідуальних властивостей нервової системи. Її типологічні особливості, що зумовлені процесами збудження і гальмування, визначають не тільки умовно рефлекторну діяльність, але й темперамент, характер людини. Вони як індивідуально-типологічні характеристики, вливають на рухову сферу, здібності, професійну спрямованість, психічну реакцію, емоційну сферу. На цей час є багато теорій, щодо психології емоцій (П. Анохін, Джеймса-Ланге, П. Симонов, П. Екман), але немає узгодженості в думках вчених у цьому питанні. Переважно науковці розглядають емоції як складний психофізіологічний феномен, що поєднує в собі закономірності біологічних і психологічних процесів. На думку Є. Ільїна,

емоційна сторона станів знаходить відображення у вигляді емоційних переживань (апатії, втоми, страху, радості досягнення успіху), а фізіологічна сторона у зміні ряду функцій, у першу чергу, вегетативних і рухових [3]. Відповідно, фізіологічні зміни, що виникають у рухових нервових центрах, позначаються на піаністичному апараті та відчуттях піаніста. Багато музикантів-виконавців (Л. Баренбойм, Г. Нейгауз, С. Савшинський та інші) говорять про необхідність підвищення емоційно-вольової стійкості музиканта і звикання до зміни психічних ситуацій. Особливо гостро виявляється емоційний стан під час виконання творів на сцені. Саме тут емоційна реакція може досягати психоемоційного стресу, тому для нормалізації виконавського процесу вкрай важлива присутність емоційного самоконтролю. Отже, музично-виконавський самоконтроль, враховуючи психофізіологічні можливості особистості, виявляється у процесі саморегуляції виконавської діяльності на фізичному (технічні навички), емоційному (внутрішньому й зовнішньому стані) та інтелектуальному (інтерпретація) рівнях.

Дослідження музично-виконавського самоконтроля не буде комплексним без залучення педагогіки, оскільки вона є методологічною основою міжпредметних зв'язків [8]. Так, наприклад, розділ сучасної музичної психології психологія музичного навчання і виховання, здійснює взаємозв'язок музичної педагогіки і психології і спрямована на поєднання теорії з практикою. Музична педагогіка і музична психологія, як міжпредметні дисципліни, також враховують знання індивідуальних психофізіологічних особливостей (ВНД): в індивідуальному підході і раціональній організації роботи учня, з метою уникнення порушень пов'язаних з когнітивною активністю в навчальному процесі, а також у розробці прийомів, способів та методів навчання.

**Висновки** Необхідність комплексного дослідження музично-виконавського самоконтролю – психофізіологічного, освітнього, професійного та художньо-творчого феномена є очевидною. Його багатовекторність зумовила застосування міждисциплінарного підходу, що охоплює знання з закономірностей самоконтрольованих дій у галузі фізіології й психофізіології, психології й педагогіки, музичної педагогіки й музичної психології. Міждисциплінарність дозволяє всебічно підійти до аналізу завдань і вивчати те, що неможливо побачити, сприйняти в межах однієї наукової дисципліни. Так дослідження в галузі психофізіології виявилися теоретичною базою до багатьох наук. Якщо знання цієї науки позначаються на індивідуальному підході до навчання, його ефективності та

результативності, у знаходженні потрібної теорії навчання й виховання; то залучення педагогіки дає змогу розробити методи формування та використання їх на практиці. Застосування міждисциплінарного підходу в дослідженні музично-виконавського самоконтролю не тільки встановлює внутрішній міжпредметний взаємозв'язок, але й обґрунтовує функціонування цього феномену й дозволяє сформулювати його синтезуючу концепцію.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки / Л.Г. Арчажникова // Кн. для учителей. М.: Просвещение, 1984. – 162 с.
2. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / М. Й. Боришевський. – К.: Радянська школа., 1980. – 143 с.
3. Ильин Е. П. Психология воли / Е. С. Ильин // Мастера психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.
4. Кокун О. М. Психофізіологія / О. М. Кокун. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 184 с.
5. Коновальчук І. І. Міждисциплінарний підхід у дослідженні проблем педагогічної інноватики [Електронний ресурс] / І. І. Коновальчук, // Interdisciplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny / Pod redakcja Zofii Szaroy, Franciczka Szloska / V польсько-український форум pp.261-269 – 2013. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/12120>.
6. Кропотова Н. В. Университет как пространство междисциплинарной коммуникации / Н. В. Кропотова // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / Мін-во освіти і науки України, АПН України, Нац. техн. ун-т «ХПІ». – Харків : НТУ ХПІ, 2008. – Вип. 18 (22). – С. 22–30.
7. Ратанова Т.А. Психофизиологические основы индивидуальности / Т. А. Ратанова. – М.-Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 128 с.
8. Реброва О. Є. Міждисциплінарний підхід та його застосування у галузі хореографічно-педагогічної освіти / О. Є. Реброва // Науковий вісник Південноукраїнського Національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2014. – № 5–6. – С. 129–135.
9. Тітов І. І. Вступ до психофізіології / І. І. Тітов. – Київ: Академвидав, 2011. – 296 с.
10. Цагарелли Ю. А. Надёжность музы-канта-исполнителя в концертном выступлении / Ю. А. Цагарелли // Музыкальная психология и психотерапия. Научно-метод. журнал №2(26). – М., 2011. – С. 73–98.
11. Щетинская Н. Б. Развитие личностной саморегуляции музыканта-исполнителя в процессе профессиональной подготовки в вузе: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Б. Щетинская. – Краснодар, 2005. – 20 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Грінченко Алла Миколаївна** – викладач кафедри музично-виконавської підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського».

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 371.113

## ОСОБЛИВОСТІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОСТМОДЕРНУ

Любов ГУСЄВА (Кіровоград)

**Постановка проблеми.** Стан сучасної художньо-педагогічної освіти зумовлений тими процесами, які відбуваються в суспільстві. Зміни, що торкнулися різних сфер людського буття, пов'язані, перш за все, з приходом ери найновітніших технічних засобів масової комунікації – телебачення, відеотехніки, комп'ютерної техніки. Значну роль в системі людських взаємовідносин зіграв розвиток глобальної мережі Інтернет. Протягом досить незначного періоду часу можна спостерігати активне залучення найсучасніших технічних засобів у сферу освіти і їх використання у навчальних процесах. Всі ці позитивні зрушення породжують нові методики та технології в освітній галузі і, зокрема в галузі мистецької освіти.

**Мета статті** – висвітлення нагальних проблем, що пов'язані з особливостями сучасної мистецької освіти та з впровадженням нововведень у навчальний художньо-педагогічний процес. Розгляд здобутків у галузі мистецької освіти може стати поштовхом для концептуального осмислення інноваційних впроваджень.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Можна констатувати, що спектр досліджених проблем, в галузі мистецької освіти за останні роки є досить широким. Як зазначає відомий науковець Г.Падалка, найбільш узагальненою, визначальною проблемою методологічного рівня, є проблема гуманізації мистецької освіти, дотримання гуманістичних орієнтирів навчання мистецтва. Музична, хореографічна, образотворча підготовка, зазначає дослідниця, має бути зорієнтованою на особистість як найважливішу цінність [3, с. 137]. Забезпечення гуманістичного спрямування художньої навчальної діяльності сприятиме цілеспрямованим перетворенням здобутків світового мистецтва у особистісний естетичний досвід.

Науково-значимою для особистісно-зорієнтованої мистецької освіти є концепція формування духовності людини через активізацію емоційно-почуттєвого ставлення до світу (О. Олексюк) [3, с. 35]. Особливого значення, на думку багатьох дослідників, набувають також проблеми формування в особистості внутрішньої схильності до мистецької діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Своєрідним виявленням гуманістичної позиції у мистецькій освіті є дослідницька тематика,

пов'язана із художньо-просвітницькою діяльністю. Таким чином, наголошується на необхідності залучення всіх без винятку дітей до мистецтва, що потребує визначення специфічного змісту, знаходження відповідних методів і форм роботи з ними. Ще ряд дослідників вважає методологічним орієнтиром розширення інноваційних підходів у педагогічній практиці саме національну основу мистецької освіти.

Суттєвий потенціал розвитку інноваційних процесів у мистецькій освіті містять дослідження, пов'язані з підготовкою педагогів-митців – майбутніх учителів музики, образотворчого мистецтва, хореографії, керівників позакласної художньо-виховної роботи. Теоретико-методична проблематика у галузі підготовки вчителя досить широка, адже саме від учителя залежить забезпечення якісних основ художньо-естетичного розвитку дітей та юнацтва, професійної культури і майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Важливими проблемами розвитку мистецької освіти вважаються такі, як пізнання мистецьких явищ, їх інтерпретації і творення, оскільки зміст освіти реалізується не стільки у знаннєвій, скільки в діяльній формі. Спостерігається зріст інтересу науковців до проблем формування художньо-образного мислення особистості, де одним із важливих завдань є розробка і обґрунтування педагогічного інструментарію (ідей, концепцій, дидактичних матеріалів) щодо використання інформаційних технологій у мистецькій освіті.

Зусилля педагогів, які займаються освітою і вихованням як дітей, так і дорослих, останнім часом спрямовані до проблем творчої трансформації. Трансформуючий вплив мистецтва на формування особистості також розглянуто нами у матеріалах окремої публікації [2].

Як бачимо, означений ряд дослідницької проблематики в галузі мистецької освіти досить широкий і спрямований на гуманізацію мистецької освіти. Однак, поряд з цим, вважаємо, що слід звернути увагу на дослідження сучасних філософів, мистецтвознавців, митців, які розкривають стан самого сучасного суспільства та сучасного мистецтва (зокрема образотворчого) і тенденції його розвитку, з тим, щоб визначити його можливості стосовно гуманізації мистецької освіти.



Сучасна культура переживає інформаційний бум, що характеризується комунікаційними технологіями, які активно розвиваються, технологіями роботи з інформацією в епоху постіндустріальної цивілізації, зазначає відомий архітектор і дослідник професор І. І. Середюк. Ці процеси не можуть не відобразитися на структурі соціуму та художньо-педагогічній діяльності зокрема.

Мобілізуючим методологічним інструментом всіх наук, що слугують суспільству стає культурологія – наука про культуру, яка дає можливість усвідомити культуру як цілісне явище, яке визначає загальні закони його функціонування.

Культурні форми, як об'єкти матеріального світу, впливають на людину через її органи чуттів. Культура відображає розвиток духовного життя, творчих досягнень в сфері обмеженого часу і місця. Завдяки історії мистецтва відомі закономірності зміни стилів, накопичення цивілізаційних слідів, що позначають кожен епоху видатними мистецькими творами і пам'ятками. Тож, пізнання сучасного мистецтва має здійснюватися через пізнання філософії творчості сучасних митців, які певним чином впливають на формування відповідного бачення, відповідної «картини світу».

Бачення кожної з епох, що змінюються історично, формували зорові здібності, генетичний і інтелектуальний фонд суспільства. В процесі історичного розвитку існуючі типи бачення не зникали, не відмінялися, а переходили в історичну пам'ять людства, зумовлюючи його досвід.

Бачення – це не тільки пасивне сприйняття зорової інформації. Отримані візуальні дані проходять мисленнєвий аналіз, в свою чергу мислення ставить питання на які має відповісти бачення. Таким чином, існує взаємовплив мислення та бачення. Багаторічна практика такої специфіки бачення привела до формування інтелектуально-психологічної здібності, так званої «глядацької свідомості», яка визначає уміння людини сприймати довколишній простір в його розмаїтті [6]. Кожній епосі властиві свої межі бачення, своя глядацька свідомість, що зумовлена пізнавальними здібностями епохи. Художній прогрес в мистецтвах протягом всієї історії залежав саме від змін, які відбувалися в глядацькій свідомості.

Досить конструктивними в цьому плані є дослідження В. Стршемінського, який зазначав вплив зміни глядацької свідомості на зміну та збагачення зображальних можливостей людини.

Проблему аналізу мистецтва з погляду соціології намагався вирішити французький дослідник Гюйо в своїй праці «Мистецтво з соціологічної точки зору». Продовжив його пошуки відомий іспанський дослідник Х. Ортега-і-Гассет. Він як і І. І. Середюк зазначає, що кожна історична епоха зберігає певну єдність в усіх своїх проявах; музикант намагається в звуках відтворити ті самі естетичні цінності, що й художник, поет, драматург, які є його сучасниками.

Кожне нове мистецтво, на думку дослідника, поділяє людей, в «соціологічному плані» на два класи: тих, хто його розуміє і тих, які не здатні розуміти. Якщо сучасне мистецтво зрозуміле не всім, то це означає, що його засоби не є загальнолюдськими. «Мистецтво призначене не всім людям, а малочисленій категорії людей, які, можливо, і не більш значимі від інших, однак, не схожі на них» [4, с. 2].

В мистецтві пересічного глядача приваблює «ілюзія життєвості», достовірність уявних героїв, подій. В ліриці глядач прагне знайти ті відчуття, які він сам переживає; в живописі його захоплюють полотна, де він знайде героїв, з якими буде цікаво спілкуватися, жити; пейзажний жанр сприймається як привабливе місце для прогулянки. Тобто, естетична насолода для більшості людей не відрізняється від тих переживань, які є в повсякденному житті. Відмінність полягає тільки в незначних деталях: ці переживання не такі утилітарні, більш насичені та не мають згубних наслідків. Мистецтвом такий глядач може назвати ту сукупність засобів, якими досягається цей контакт з усім, що є цікавого в людському бутті. Суто художні форми такий глядач зможе допустити в тій мірі, в якій ці форми не порушують його звичного сприйняття. Мистецтво, яке не спонукає, не залучає до відомих життєвих ситуацій, переживань, залишає глядача незацікавленим. Однак, в творах мистецтва така зацікавленість, стурбованість власне людським, принципово несумісна з естетичним задоволенням.

Якщо глядач шукає переживань і відчуттів за долі героїв твору і пристосовує своє духовне сприймання до цього, то він не зможе побачити художнього твору як такого, власне, предмету переживання. Щоб побачити предмет, необхідно певним чином пристосувати зоровий апарат. Якщо зорове налаштування є неадекватним предмету, то його можна не побачити. Людина зображена на портреті, як зазначає Ортега-і-Гассет, і портрет – це різні речі. Художній твір може бути сприйнятим, коли споглядати не саму живу людину, а портретне зображення.

Протягом XIX–XX століть художники зводили до мінімуму суто естетичні елементи і намагалися майже завжди будувати свої твори на зображенні людського буття, тобто максимально зробити їх реалістичними. Але такі реалістичні твори тільки частково є творами мистецтва, художніми предметами. Як було вже зазначено раніше, сприймання «живої» реальності і сприймання художньої форми потребують, відповідно, різного налаштування апарату сприйняття.

Нове мистецтво – суто художнє мистецтво, воно поділяє глядача на два класи: тих, хто його розуміє і тих, хто не розуміє. Тому в мистецтві, як і в моралі, як наголошує дослідник, слід підкоритися імперативу, який диктує епоха. Аналізуючи характер розвитку мистецтва, можна помітити в ньому певні взаємопов'язані тенденції, на яких наголошував ще Ортега-і-Гассет, а саме: тенденцію до дегуманізації мистецтва; тенденцію уникати живих форм; прагнення до того, щоб твір мистецтва був тільки твором мистецтва; прагнення розуміти мистецтво як гру; тяжіння до глибокої іронії; тенденція уникати будь-якого фальшу і досконалого використання майстерності.

Кожна нова епоха характеризується своїм баченням, своєю так званою «картиною світу», своїм стилем. Стилiзувати – означає, певною мірою деформувати реальне, дереалізувати. Стилiзація передбачає своєрiдну дегуманiзацію. Нові митці намагаються накласти табу на будь-які спроби привити мистецтву «людське», тобто комплекс елементів, що складають звичний світ і який передбачає ієрархію трьох рівнів: вищий – ранг особистості, другий – живих істот і третій – неорганічних речей. Найбільш рішуче нове мистецтво відкидає найбільш людяне – особистісне, оскільки ще Малларме наголошував, що вираження прекрасного не повинно переходити межі посмішки та суму, а ще краще, не доходити цієї межі. Тобто, естетичне задоволення має бути розумним.

Отже, завдання мистецької освіти полягають у виявленні зазначених протиріч та з'ясуванні можливостей щодо формування особистості як повноцінного глядача, спроможного до сприйняття художньої сутності мистецьких творів.

Зміни всіх галузей людської діяльності та проблеми, які неможливо вирішити, опираючись на культуру минулих епох, ставлять перед освітою завдання активізації творчих методів навчання. Сучасні концепції людини визначають мету освіти, її зміст, структуру. І як свідчить досвід, педагогіка завжди є і буде такою, яким є образ людини, образ розвитку особистості в культурі.

Ще одна нагальна проблема освіти і мистецької освіти зокрема, пов'язана з усвідомленням особливостей періоду постмодернової невизначеності, який охоплює ті модифікації, які відбуваються і які впливають на звичне сприйняття людини, на систему моральних установок суспільства. Тим самим викликаючи потребу переоцінки традиційних цінностей, викликану вичерпаністю попередніх уявлень (попередньої картини світу, попередньої глядацької свідомості).

Глобальне проникнення в життя суспільства новітніх технологій, експериментування зі штучною реальністю, різні способи створення реальності, як зазначає сучасний французький філософ Ж. Бодріяр, привели до зміни характеру не тільки сприйняття самої дійсності, а вплинули і на спосіб спілкування людей [1, с. 4]. Аналізуючи ситуацію постмодерну, філософ визначає її як еру тотальної симуляції, вбачаючи стимуляційний характер всіх сучасних і культурних феноменів. На думку багатьох дослідників постсучасності, симулякр є одним із найбільш популярних останнім часом термінів філософії та теоретичної думки. Визначаючи симулякр як імітацію неіснуючого вони наголошують, що в просторі тотальної симуляції не існує меж між реальним та уявним. Тобто сутність симуляції полягає в тому, що вона, як наголошує автор, ставить під сумнів відмінність «справжнього» від «несправжнього», «реального» від «уявного». Таким чином відбувається заміна суб'єкта різноманітними безособистісними структурами, створення знакових, а не матеріальних цінностей, зміна пізнавальної парадигми.

Занурення людини в простір віртуальних відносин є тим досвідом, що руйнує традиційні моральні категорії. Така ситуація вимагає повернення людини до власної відповідальності. За умови, коли «інформації стає все більше і більше, а змісту в ній все менше і менше» така інформація «розчиняє зміст, розчиняє соціальне і спрямовується не на ріст інновації, а навпаки, на тотальну ентропію» [1, с. 110, 113]. Досить критичними, однак такими, що заслуговують на увагу, є зауваження Ж. Бодріяра щодо освітніх процесів та інститутів сучасності, як культурних субстанцій.

**Висновки.** Отже, на підставі попередньо викладеного матеріалу та відповідного аналізу ситуації, слід зазначити, що в умовах постмодернового періоду мистецька освіта має ряд характерних особливостей та переживає ряд суперечностей і протиріч зумовлених тими модифікаціями, яким підлягає суспільство на даному етапі свого розвитку.

Усвідомлення складних проблем сучасності сприятиме виявленню та вирішенню нагальних потреб художньо-педагогічної освіти, її потенціалу щодо формування особистості. Відповідальне ставлення науковців, художників-педагогів, дослідників щодо формування особистості і усвідомлення ролі в цьому процесі педагогіки мистецтва сприятиме впровадженню дійсно гуманістичних інновацій пов'язаних з новітніми технологіями.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция /пер. О.А.Печенкина. – Тула: ООО Тульский полиграфист, 2013. – 204 с.
2. Гусева Л. Г. Трансформуючий вплив мистецтва на виховання особистості // Мистецька школа в системі національної освіти України: Навчально-методичний посібник. – Львів: Видавництво «Брати Сиротинські і К», 1999. – С. 106 – 116.

3. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика /О.П.Рудницька та ін.; заг. редакція О.В.Михайличенко, ред. Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – 255 с.

4. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманізація искусства. <http://royallib.ru>.

5. Середюк И. И. Метаморфозы современной архитектуры как культуры <http://www.forma.spb.ru/archiblog/2010/05/24/architectura-kultura/>

6. Середюк И. И. Восприятие архитектурной среды. Львов: Выща школа, 1979. – 202 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гусева Любов Григорівна** – викладачка кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* педагогіка мистецтва, проблеми образотворчої підготовки студентів та учнів.

УДК 378:[37.011.3-051:78]

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Валерія КУРИЛО (Кривий Ріг)**

**Постановка проблеми.** Найпоширенішим видом музичної діяльності школярів є сольний спів, основи якого учні опановують як на уроках музичного мистецтва, так і в позанавчальний час у гуртках і музично-творчих колективах. Здійснення індивідуальної вокальної та вокально-хорової роботи в загальноосвітніх школах потребує від учителя музичного мистецтва високого професійного рівня вокально-виконавської майстерності, пов'язаної не лише з умінням удосконалити власний співацький голос, але і з формуванням вокальних навичок та культури співу учнів різних вікових груп.

**Аналіз сучасних досліджень.** Вимоги до вокальної-виконавської майстерності сучасного вчителя музики сформульовано в наукових і навчально-методичних працях Л. Василенко, Л. Гавриленко, А. Датського, Л. Косяк, О. Маруфенко, О. Матвєєва, А. Менабені, Н. Овчаренко, Л. Пашкіної, Т. Пляченко, О. Прядко, Г. Стасько, О. Шкуляра, Ю. Юцевича та інших. Однак, у науковій літературі не висвітлено дидактичні умови вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Метою статі** є висвітлення важливих аспектів вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Вокально-виконавська майстерність – це результат професійної вокально-педагогічної підготовки та інтегроване особистісним утворенням, що передбачає високопрофесійну вокально-виконавську діяльність на основі опанування вокально-виконавською компетентністю (зокрема, на основі вокально-виконавських знань, умінь та навичок).

Вокальне навчання у майбутніх учителів музики проходить на аудиторних заняттях та здійснюється у процесі міжсесійного та підсумкового контролю з дисциплін «Постановка голосу», «Вокальний клас», «Хоровий клас»; окремих концертних виступів; та у позааудиторних видах діяльності: у процесі проходження всіх видів практики, консультацій, репетицій, концертах, вокальних конкурсах, фестивалях, творчих проектах, майстер-класах, засіданнях вокального гуртка, вокальної студії тощо.

Формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва є важливим компонентом становлення їх загального професіоналізму. Зважаючи на недостатнє висвітлення проблеми в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів та необхідність її вирішення, нами розроблено дидактичні умови формування вокально-

виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Розглянемо такі умови.

Використання прийомів виявлення сутності образу слова у вокальному творі. Вокальна мова з її характерними особливостями найкращим чином розкриває художній образ твору. Якщо виконавець опановує суб'єктивний зміст слова, то йому відкриються цілі акорди фонетичних звучань та значень на основі вічного руху буття смислу та вічного поновлення музики слова.

При формуванні вокально-виконавської майстерності необхідно акцентувати увагу співака, що поєднання голосних та приголосних створює визначений образ, характер, фактуру слова. І. Франк, наприклад дає приклад створення портрету слова: у слові «счастливое» є щось від «шелестящее». У слові «шелестящее» є слово «листья». У слові «листья» – слово «блистанье». «Счастье» – «плещущее». Тому з'являється перед нами образ щасливої пори року для автора – осені: «Люблю осеннее счастливое плесканье, и шелестящее блистанье листвы, волнующего ветра трепетанье».

У вокальному творі повинні бути розібрані всі ключові слова, які несуть образно-сміслову навантаження, а в самих словах – фонемі. Так, А. Махов пропонує принцип вибірковості «головних слів» віршованого тексту, заради яких він і написаний: музика, за його словами «літає по верхам» декількох слів. Тоді текст відкриє виконавцю свою душу, і у співі слова не будуть відчужені від музики бездушністю чи неувагою виконавця, адже випадкових слів у мистецтві не буває.

Впровадження прийомів художньої мови у роботі над вокальною інтонацією. Прагнення виявити у вокальному матеріалі ігрову природу ставить перед виконавцем наступну творчу задачу – оволодіти притаманному драматичному театру прийомами оповідача-драматизатора. Для цього необхідно опанування технікою володіння художнім словом, мовною інтонацією та рефлексивними вміннями переусвідомити їх у контексті задач співака-актора.

У роботі над текстом виконавцю необхідно звернути увагу на сміслову багатозначність слова. Спосіб вимови того чи іншого слова може виявити його таємний смисл і, тим самим, показати підтекст фрази. Слово у співака-актора стає засобом дії на музичний текст, передаючи та уточнюючи закодовані смисли. Імпровізаційна свобода виконавця проявляється у грі смислами, вибірковості окремих слів та засобів їх акцентуації, які обумовленні змістом бажаного підтексту [4].

Вирізнення важливого моменту фрагменту тексту із загального тексту чи слова із фрази здійснюється наступними засобами: динамічними відтінками, спеціальними штрихами, змінами темпу, цезурами. Мистецтво усвідомленого фразування пов'язано із вмінням виконавця вести свою думку. Воно спирається на вірне розміщення сміслових акцентів. В одній фразі головним може бути тільки одне головне слово, останні – йому підпорядковані. Динаміка виникає у слові тоді, коли думка співаючого набуває акцентну перспективу – устремління до головного смислового слова. У залежності від того, яке слово стає домінуючим, завдяки зміщення смислового акценту, змінюється і інтонація та інтерпретація фрази. Важливим при цьому є таке ведення думки, яке передбачає її безперервне переживання і проживання. Таким прийомом долається однотипність виконання.

Одним із прийомів художньої вокальної мови є зміна прискорення або уповільнення фрагментів цілого. Це надає динаміки персонажної мови – роблячи особливо відчутною напругу внутрішнього життя героя. Крім цього, композиторські знаки динамічних відтінків є керівництво виконавцю до перевірення [6].

Важливим прийомом вокальної розповіді при логічно обґрунтованих «перетіканнях» одного образу в інший, може стати переведення прямої, характерної мови персонажу у непряму та навпаки. Подібні взаємовідносини надають музично-поетичному тексту рельєфності: особливо значимі образи фоновим матеріалом.

Особливою виразністю художній вокальний мові додає тон, яким промовляється слово. Відомо, наприклад, що Ф. Шаляпін мав дванадцять основних тонувань фарб звучання: темне (глухе), світле (ясне), вузьке, широке (відкрите), важке, легке, тверде (жорстке), м'яке, спокійне, живе, холодне, гаряче [1, с. 18]. Насправді їх ще більше; вибірковість у тонуванні слів та звуків, відповідно бажаному смислу, емоції, відношення, образу диктує контекст поетичного матеріалу.

Відмічаючи необхідність опанування переліченими прийомами, що дають можливість уважного відношення до художньої мови вокального твору, ми вважаємо, що найважливішим серед них є установка співака бути зрозумілим у своєму донесенні смислу твору.

Застосування прийомів мелодекламації у розвитку виразності вокальної мови. Практика взаємодії слова і музики завжди була актуальною для вокально-виконавського мистецтва. Однак, увага співаючого нерідко буває сконцентрованою на технічному боці

процесу. Необхідність введення у навчання майбутніх учителів музичного мистецтва практики мелодекламації викликано спостереженням недбалого відношення студентів до слова, що передає смисл твору.

Існує декілька типів мелодекламації: ритмодекламація – ритмічно організована, подібна речитативній вимова тексту, організована за допомогою метру та ритму без обов'язкової фіксації звуковисотності, але при умові точної відповідності ритмічних одиниць числу складів тексту. Мелодекламація являє собою вимову тексту з музичним супроводом на фоні музики. При цьому поетичний текст вимовляється у строгій відповідності з тактовим ритмом та лінією музично-тематичного розвитку. Нотована декламація передбачає точну ритміку та фіксовану звуковисотність, музичне інтонування в рамках ладової системи, при цьому допускаються елементи мовного інтонування.

Мелодекламація сприяє покращенню якості роботи над інтерпретацією твору, адже при самостійному житті віршованого матеріалу дозволяє поставити ті чи інші смислові акценти, виявити їх співпадання чи неспівпадання з музичними, а потім шукати психологічні вокальні засоби для підтвердження саме даного смислу.

Використання сценічних прийомів вираження персонажних емоцій. Для художнього виконання вокальних творів, крім голосового втілення образу, важливим є і пластичний образ. До елементів пластичного обрізу ми відносимо: позу, жест, міміку, пантоміміку.

Характерною рисою художнього втілення персонажу вокального твору є поза при умові, що вона емоційно оправдана, а не декоративна. Поза несе інформацію про належність персонажу до соціального середовища, вона може бути розв'язною, строгою, делікатною, величавою, загрозливою та іншою, показуючи стан, намір, відношення персонажу.

Сценічний жест необхідно розглядати як посередник між психічним та фізичним світом людини. Він повинен виходити безпосередньо із почуттєвого стану співака, що емоційно втілює художній образ твору. Внутрішній світ героя вокального твору допомагає передати міміка та пантоміміка людини: рух очей, губ, голови, пальців, тулуба. Спостереження за ними надає можливість визначити таємні стани та переживання. Так, наприклад, нещирі люди часто зрушують плечима, підносять руку до обличчя, метушаться, неспокійно себе ведуть, повільно говорять тощо. Знання таких психологічних характеристик важливо для виконавця, його задача зробити їх видимими

для глядача і слухача. Однак, слід обережно користуватися такими засобами, вони повинні бути виправданими. Особливої виразності виконанню надає погляд. О. Іванов наголошує, що поглядом може бути передано внутрішній стан людини, і навіть дуже експресивно [2, с. 109]. Погляду належить значна кількість функцій, перш за все як джерело інформації, носій почуттів, смислу, психологічної характеристики образу, він – посередник між партнерами у процесі донесення тексту.

**Висновки.** Таким чином, розроблені нами дидактичні умови безпосередньо можуть мати вплив на формування вокально-виконавської майстерності, адже спрямовані на розуміння співаючим сутності художнього смислу вокального твору.

Результатом теоретичного дослідження проблеми формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва стала розробка наступних дидактичних умов: використання прийомів виявлення сутності образу слова у вокальному творі; впровадження прийомів художньої мови у роботі над вокальною інтонацією; застосування прийомів мелодекламації у розвитку виразності вокальної мови; використання сценічних прийомів вираження персонажних емоцій.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гребенюк Н. С. Вокально-виконавська творчість: дис. ... доктора мистецтвознавства: спец. 17.00.03 / Наталія Євгенівна Гребенюк. – К., 2000. – 369 с.
2. Демічева І. Р. Сутність і особливості професійної діяльності вчителя / І. Р. Демічева. – М., 2009. – 132 с.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, І. Ф. Кравченко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
4. Колодуб І. С. Питання теорії вокального мистецтва: Посібник до курсу історії та теорії вокального мистецтва / І. С. Колодуб. – Х.: Промінь, 1995. – 120 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х томах / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 320 с.
6. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – К.: Музична Україна, 1982. – 144 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Курило Валерія Владиславівна** – викладач кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

*Коло наукових інтересів:* формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК [37: 78]: 005. 412 (477.43/44) «20» – 028. 42 (045)

## СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ У НАУКОВИХ РОЗВІДКАХ ХХІ СТОЛІТТЯ

**Віра НАЙДА (Хмельницький)**

**Постановка проблеми.** В динамічному русі сучасності важливо враховувати надбання минулого, що дає змогу обрати потрібний напрямок у майбутнє. На початку ХХІ ст. значно активізувалися наукові історико-регіональні дослідження. Виявом цього процесу є успішні захисти дисертацій.

**Аналіз досліджень і публікацій.** З-поміж них нашу увагу привертають ті, в яких досліджується проблема становлення та розвитку мистецької (музичної та художньої) освіти на Поділлі. Цілеспрямованим вивченням питань музичної освіти займаються В. Ю. Найда, М. В. Ярова; частково – М. О. Антошко, Т. В. Бурдейна-Публика, Р. С. Гуцал (Римар); розвитку художньої освіти на Поділлі присвячена дисертація О. І. Попика. Однак, при безсумнівній науковій значущості праць, актуальності набуває потреба узагальнень наукових розвідок ХХІ століття з проблем становлення та розвитку мистецької освіти на Поділлі.

**Мета статті** полягає в презентації результатів досліджень (на основі вивчення авторефератів дисертацій, захищених науковцями на початку ХХІ століття) становлення та розвитку мистецької освіти регіону Поділля.

**Вклад основного матеріалу.** О. П. Рудницька в загальній структурі освіти виділяла мистецьку освіту, а тоді всі її види: музична, художня, хореографічна, театральна. «Мистецька освіта – освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та удосконалення власної почуттєвої культури» [6, с. 34]. У роботі ми розглянули питання музичної та художньої освіти Поділля, так як проблеми хореографічної та театральної освіти даного регіону не знайшли повного відображення у дисертаційних дослідженнях.

Так, 26 листопада 2014 року на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.01 у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова відбувся захист кандидатської дисертації здобувачкою Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, викладачем кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної

академії Вірою Найдою на тему: «Розвиток музичної освіти на Поділлі (кінець ХІХ – початок ХХ століття)» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Н. П. Гуральник. Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка А. М. Растригіна; кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії, історії культури та музикознавства Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв О. В. Овчарук.

Дисертація присвячена дослідженню історії становлення і розвитку музичної освіти на Поділлі. Розкрито пропедевтику музичної освіти Поділля в контексті суспільно-економічних, політичних та культурних умов України. Встановлено залежність розвитку музичної освіти від історичного, економічного становища та суспільного життя Поділля. Проаналізовано різноманітні види музично-просвітницької діяльності, досліджено роль товариств та провідних колективів у культурному житті регіону. З'ясовано характер процесу становлення загальної музичної освіти у навчальних закладах світського та духовного спрямування. Виявлено особливості змісту музичної освіти в професійних музичних закладах і введено в науково-освітній обіг найцінніші архівні матеріали. Схарактеризовано внесок видатних персоналій у розвиток музичної освіти регіону. Визначено та науково обґрунтовано історичні періоди та провідні тенденції розвитку музичної освіти на Поділлі кінця ХІХ – початку ХХ століття. Розкрито можливі перспективи використання історичного досвіду та педагогічних ідей минулого в контексті модернізації сучасної системи освіти України [3, с. 18].

21 квітня 2011 року на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.01 у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова відбувся захист кандидатської дисертації здобувачкою Кам'янець-Подільського національного

університету імені Івана Огієнка, викладачем кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії Мариною Яровою на тему: «Становлення і розвиток співацької освіти на Поділлі (кінець XIX – початок XX століть)» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор, заступник декана педагогічного факультету з наукової роботи та інформатизації навчального процесу, професор кафедри методики музичного виховання, вокалу і хорового диригування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка М. А. Печенюк. Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова О. П. Щолокова; кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного виховання та хореографії Бердянського державного педагогічного університету А. І. Омельченко.

Дисертація присвячена історико-педагогічному аналізу становлення та розвитку співацької освіти на Поділлі. Здійснено науковий аналіз процесу становлення, особливостей розвитку музичної освіти у навчальних закладах регіону, її взаємозв'язку з просвітницькими організаціями Поділля; проаналізовано історичні передумови формування співацької освіти на Поділлі, які пов'язані із системою церковно-духовних закладів; розкрито музично-педагогічну діяльність відомих і маловідомих в Україні педагогів-музикантів, викладачів співу; проаналізовано зміст навчально-виховного процесу з вокально-хорової підготовки фахівців у навчальних закладах, шляхи професіоналізації педагогічних кадрів; узагальнено здобутки у співацькій освіті, історико-педагогічний досвід та визначено перспективні шляхи їх застосування в сучасній педагогічній практиці України. Основні результати дослідження можуть використовуватися у розробці методики викладання музично-теоретичних дисциплін вищих і середніх навчальних закладів освіти, культури і мистецтв; написанні підручників та посібників з історії музичної педагогіки та етнопедагогіки, історії української музики [7, с. 19].

30 березня 2011 року на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.005.01 у Національній музичній академії України імені П. І. Чайковського відбувся захист кандидатської дисертації Мариною Антошко

на тему «Мистецьке життя Вінниччини 60-х років XIX – першої половини XX століття в контексті художньої культури Поділля» на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства за спеціальністю 26.00.01 – теорія та історія культури. Науковий керівник – доктор мистецтвознавства, професор, ректор Національної музичної академії імені П. І. Чайковського В. І. Рожок. Офіційні опоненти: доктор мистецтвознавства, професор, провідний науковий співробітник Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАН України А. К. Терещенко; кандидат мистецтвознавства, начальник науково-інформаційного відділу Центру музичної україністики Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського О. Ю. Волосатих.

У дисертації застосовано комплексний підхід до вивчення музичної та театральної культури Поділля, яка розглядається в широкому історико-культурному і мистецькому контексті; ретельно відображено музичне та театральне життя регіону 60-х років XIX – першої половини XX століття крізь призму музичної освіти, виконавства, концертного життя, хорової культури, творчості видатних композиторів, наукової діяльності фольклористів, функціонування аматорських театральних гуртків і найважливіших музично-драматичних театральних колективів (театр імені І. Франка у Вінниці, Правобережної опери), відтворено загальну картину історико-культурного розвитку подільського регіону [1, с. 15].

22 січня 2010 року на засіданні спеціалізованої вченої ради К 35.869.01 у Львівській національній музичній академії імені М. В. Лисенка відбувся захист кандидатської дисертації Тетяною Бурдейною-Публикою на тему «Становлення і розвиток професійних форм музичного життя Вінниччини як складової культури Подільського краю» на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства за спеціальністю 26.00.01 – теорія та історія культури (мистецтвознавство). Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент, професор кафедри загального та спеціального фортепіано Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка О. Т. Катрич. Офіційні опоненти: доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри музикознавства, методики музичного виховання та акторської майстерності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка О. С. Смоляк; кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри

музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського О. С. Верещагіна-Білявська.

Дисертація присвячена дослідженню історії становлення і розвитку професійних форм музичного життя Вінниччини на тлі регіонального соціокультурного середовища. В ній проаналізовані різноманітні види концертної і музично-просвітницької діяльності, що на різних історичних етапах сприяли професіоналізації музичного життя Поділля. У контексті українських суспільних, політичних, економічних і культурних реалій виділено та охарактеризовано періоди еволюції професійного виконавства регіону, досліджено діяльність провідних колективів, проаналізовано принципи репертуарної стратегії, визначено роль музичних товариств та концертних організацій у культурному житті регіону на кожному з етапів. В окремому розділі ґрунтовно розкриваються нові форми культурно-просвітницької діяльності за часів незалежності в аспекті усвідомлення нового статусу української культури [2, с. 18].

28 березня 2008 року на засіданні спеціалізованої вченої ради К 35.869.01 у Львівській національній музичній академії імені М. В. Лисенка відбувся захист кандидатської дисертації здобувачкою Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка, викладачем кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії Росиною Римар на тему «Хорове мистецтво Хмельниччини в контексті історичного процесу (друга половина XIX – початок XX ст.)» на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства за спеціальністю 26.00.01 – теорія та історія культури (мистецтвознавство). Науковий керівник – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри історії музики Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка Л. О. Кияновська. Офіційні опоненти: доктор мистецтвознавства, професор проректор з наукової роботи Одеської державної музичної академії імені А. В. Нежданової О. І. Самойленко; кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри методики музичного виховання і диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка І.Л. Бермес.

У роботі досліджується становлення і діяльність хорової культури Хмельниччини, центральної частини подільського краю, й роль аматорських співочих товариств, хорів навчальних закладів, церковних осередків та професійних колективів у цьому процесі (друга половина XIX – початок XXI ст.). На основі

історичних, краєзнавчих, мистецтвознавчих праць, віднайдених архівних матеріалів і періодичних видань проаналізовано шляхи становлення хорового виконавства, освіти, гастрольно-концертного життя; здійснено оцінку культурно-мистецьких здобутків подільського краю [5, с. 18].

12 листопада 2003 року на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.451.01 в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України відбувся захист кандидатської дисертації аспірантом Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, завідувачем кафедри образотворчого мистецтва та художньої праці Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту (тепер Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія) Олександром Попиком на тему: «Розвиток художньої освіти на Поділлі в кінці XIX – на початку XX століття» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О. П. Рудницька. Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка С. Г. Мельничук; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук Львівського банківського інституту Національного банку України З. В. Гіптерс.

У дисертаційному дослідженні вивчається розвиток художньої освіти на Поділлі в кінці XIX – на початку XX століття. Аналізується і узагальнюється організація, зміст і форми діяльності подільських навчальних закладів мистецького і загального спрямування у системі художньої освіти України та педагогічна діяльність митців Поділля кінця XIX – початку XX століття. У дисертації висвітлено і науково обґрунтовано основні чинники становлення й розвитку художньої освіти в подільському регіоні з метою подальшої її ефективної розбудови в сучасній Україні [4, с. 19].

**Висновки.** Таким чином, з початком XXI ст., засвідчено якісне і кількісне зростання дисертацій, присвячених дослідженню становлення та розвитку мистецької освіти на Поділлі, що є цінним внеском у скарбницю поділезнавства, у вивчення та пропагування мистецько-освітнього буття регіону. Практичне значення проведеного дослідження ми вбачаємо у тому, що дані матеріали можуть бути використані викладачами навчальних закладів при читанні курсів з історії мистецької освіти і педагогічної думки в Україні; розробці



історико-педагогічних спецкурсів, посібників, підручників та інших навчально-методичних матеріалів; поглибленні дослідницьких розвідок основних форм мистецької освіти на Поділлі.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антошко М.О. Мистецьке життя Вінниччини 60-х років XIX – першої половини XX століття в контексті художньої культури Поділля : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури» / М. О. Антошко. – К., 2011. – 16 с.

2. Бурдейна-Публіка Т. В. Становлення і розвиток професійних форм музичного життя Вінниччини як складова Подільського краю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури (мистецтвознавство)» / Т. В. Бурдейна-Публіка. – Львів, 2009. – 20 с.

3. Найда В.Ю. Розвиток музичної освіти на Поділлі (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.Ю. Найда. – К., 2014. – 21 с.

4. Попик О.І. Розвиток художньої освіти на Поділлі в кінці XIX – на початку XX століття :

автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.І. Попик. – К., 2003. – 22 с.

5. Римар Р. С. Хорове мистецтво Хмельниччини в контексті історичного процесу (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури (мистецтвознавство)» / Р.С. Римар. – Львів, 2008. – 20 с.

6. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

7. Ярова М. В. Становлення і розвиток співацької освіти на Поділлі (кінець XIX – початок XX століть) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. В. Ярова. – К., 2011. – 22 с.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Найда Віра Юріївна** – викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

*Коло наукових інтересів:* історія становлення та розвитку музичної освіти на Поділлі.

## УДК 373.51:78

### НОВІТНІ ЗАСОБИ В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ ХХІ СТОЛІТТЯ: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ТА МЕТОДИ ЕЙДЕТИКИ

**Тетяна РАСТРУБА (Ніжин)**

**Постановка проблеми.** Актуальними завданнями, які постають на сьогоднішній день перед освітою є забезпечення належного рівня підготовки учнів, здатних до виявлення творчої активності, самостійності, самореалізації в сучасному мінливому просторі. У зв'язку з цим особливого значення набуває особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання, специфіка якого виражається в розгляді суб'єктивного досвіду дитини, як суспільно значущої ціннісної сфери, збагачення його у напрямку універсальності та самобутності.

Водночас, з бурхливим розвитком науки і техніки, зростає і обсяг навчального шкільного матеріалу, що спричиняє певні суперечності в можливості його засвоєння. Тому, вчені активно працюють над розробкою низки методик, які органічно доповнюють одна одну, та допомагають сучасній дитині досягнути освітній процес, використовуючи закони творчості для удосконалення змісту та мотивів навчання. Серед таких методик досить популярною є, так звана «Школа ейдетики», використання якої, на нашу думку, є дуже

доречним на предметах художньо-естетичного циклу, зокрема уроці музичного мистецтва.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Останнім часом, в освітньому просторі, голосно заявляє про себе особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання, теоретичними передумовами становлення якого були ідеї філософської та педагогічної антропології (Б. Бім-Бад, В. Болгаріна, В. Блюмкін, О. Дубко, І. Зязюн, Л. Сохань, С. Подмазін), роботи представників гуманістичного руху в психології (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, І. Бех, Р. Берне, В. Білоусова, О. Бодальов, М. Боришевський, Л. Виготський, В. Киричок, А. Маслоу, Г.Олпорт, М.Потанін, К. Роджерс, Е. Фромм, Н. Щуркова та інші) та педагогіці (Ш. Амонашвілі, І. Арябкіна, О. Асмолов, Л. Божович, Є. Бондаревська, В. Бутенко, О. Виговська, С. Гончаренко, В. Давидов, В. Киричок, С. Кульневич, Ю. Мальований, В. Моляко, В. Оржеховська, Л. Проко-лієнко, Г. Пустовіт, В. Рогозіна, С. Рудакив-ська, О. Савченко, В.Сериков, С.Сисоєва, А. Сиротенко, В. Сухомлинський, О. Столя-

ренко, І. Тараненко, В. Татенко, К. Чорна, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.).

Теоретичні засади удосконалення форм та методів навчання досить широко розробляють вчені А. Алексюк, С. Бондар, Л. Момот, В. Онишук, В. Паламарчук та багато інших. Проблеми застосування методів ейдетики в педагогіці присвячені роботи Є. Аношука, А. Бесєдіної, І. Матюгіна, О. Нечипоренко, О. Пашенко, Ж. Свіщовської, Н. Хмельницької та ін.

Різні аспекти музичного навчання і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів постійно привертають увагу українських вчених-педагогів (А. Болгарський, В. Бутенко, С. Горбенко, О. Лобова, Л. Масол, О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Падалка, Е. Печерська, А. Растрігіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, О. Хижна, Л. Хлебнікова, Г. Шевченко, В. Шульгіна, О. Щолокова).

**Мета** нашого дослідження полягає у визначенні новітніх засобів музичної освіти дітей шкільного віку (методи ейдетики) в контексті особистісно орієнтованого підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Особистісно орієнтований підхід в навчанні та вихованні є однією з основних проблем сучасної теорії та практики, що дозволяє змінити роль і місце освіти в суспільстві, її соціальну значущість, характер, цілі і завдання, і переосмислити саме поняття «освіта», забезпечити гармонію людини з собою та оточуючим середовищем. В. В. Серіков, наголошує, що «особистісно орієнтована освіта – це не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного проявлення та ... розвитку особистісних функцій суб'єктів пізнавального процесу» [6, с. 18]. Тому, доцільність застосування такої освіти надає можливість для складання умов формування та прояву особистісних якостей учнів, сприяє розвитку їх мислення, становленню творчої, активної, ініціативної особистості, задовольняє пізнавальні та духовні потреби, стимулює розвиток інтелекту, соціальних та комунікативних здібностей, навиків самоосвіти, самопізнання та саморозвитку.

Аналізуючи висновки багатьох вчених (Є. Бондарківська, В. Серіков, О. Пехота, С. Подмазін, І. Якиманська та ін.) з даного дослідження, можна наголосити, що особистісно орієнтований підхід в освіті спрямований на вирішення низки завдань: подолання труднощів, викликаних генетично та соціально обумовленими відмінностями в рівні розвитку дітей; підвищення престижу шкільної освіти, формування в дітей стійкого інтересу до пізнання, бажання та вміння

самостійно навчатися; виховання в кожній молодій людині звичок неусвідомленої соціально-моральної поведінки, духовної та побутової культури, культури праці, естетично, екологічно та фізично здорового способу життя, тобто тих рис особистості, яких вона не може набути тільки на уроках [5].

Важлива роль в цьому процесі належить естетичному вихованню, яке відрізняється універсальністю впливу на особистість у всіх напрямках (розвиток загальних психічних властивостей – мислення, уваги, пам'яті, волі; виховання емоційної чуйності, морально-естетичних ідеалів і т.п.), що забезпечується через призму мистецьких дисциплін загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема уроків музики.

В умовах особистісно орієнтованого підходу процес музично-естетичного розвитку дітей на уроках музики включає в себе всі види музичної діяльності (спів, слухання музики, гру на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічні рухи і т.ін.) під час виконання яких, дитина не сидить відсторонено у роздумах про музику, а активно діє всередині самої музики [2]. Тому, така активно-діяльна позиція стає поштовхом до самовираження і творчого пошуку, в якому дитина відкриватиме нове для себе, а для оточуючих – нове про себе.

З огляду на вищесказане змінюються і вимоги до вчителя, як партнера, основні завдання якого постають у максимальній активізації внутрішніх ресурсів учнів, наданні їм змоги розвиватися і самореалізуватися, врахуванні їхніх можливостей та здібностей. Взаємодія між вчителем та учнями має будуватися на основі єдності позицій, бажань і ні в якому разі не вимушеного спілкування. Сучасний вчитель має застосовувати у своїй практичній діяльності такі методи та форми навчання, які б тільки удосконалили процес музичної діяльності та наповнили її атмосферою творчості, взаємної співпраці.

У визначенні методів, теорія та методика музичної освіти спирається на загальнопедагогічні методи, але при цьому критерій їх вибору залежить від особливостей змісту учбового матеріалу, конкретних педагогічних цілей, підготовленості дітей, а також індивідуальності педагога. Поряд із загальнопедагогічними методами навчання, музична теорія та практика налічує й особисті методи, які обумовлені естетичною сутністю та інтонаційною природою музичного мистецтва. «Метод» від грецького – шлях до чогось, тобто методи музичного навчання це певні педагогічні дії вчителя та учнів, які спрямовані на досягнення мети музичної освіти, виховання та розвитку дітей. Вони поділяються на більш

приватні прийоми, які їх конкретизують та деталізують. За класифікацією музичні методи розмежовують на словесні, наочні, практичні (рухи, гра, імпровізація), спостереження, співпереживання, порівняння, музичного узагальнення, забігання наперед та повернення до пройденого, емоційної драматургії, розвитку музичного сприйняття, проблемно-пошуковий, стимулювання музичної діяльності, розвитку емпатії, творчих завдань і т. д. [3, с. 104].

Особистісно орієнтована музична освіта вимагає від сучасних вчителів пошуку таких методів, які б стимулювали творчу активність, самостійність, самореалізацію учнів. Розробляючи дану проблему вчені поряд із традиційними виокремлюють ряд інших методів та прийомів, що допомагають організації пізнавальної та практичної музичної діяльності в контексті особистісно орієнтованого підходу. До таких методів відносяться інтерактивні, ігрові, проблемно-пошукові (Л. Масол), методи аудиторної передачі, візуальної демонстрації, кінестетичного сприйняття та передачі естетичної інформації, методи художнього виконання, синектики, художньо-творчих аналогій, навчально-критичного вираження, вживання в естетичний об'єкт (О. Олексюк) та прийоми створення яскравих образно-наочних уявлень, ситуацій успіху, взаємодопомоги, спонування до пошуку альтернативного рішення (С. Горбенко), прийоми полімодального уявлення естетичної інформації («музичних люстерок», пластичного моделювання, зорової стимуляції, синкретичного занурення в художній образ), рефлексивні прийоми – ранжування, емпатичного слухання (Є. Волчегорська) та здійснення самостійних художньо-творчих проєктів. На нашу думку, такі новітні засоби особистісно орієнтованої музичної освіти можна поєднати із методами ейдетики, які на сьогоднішній день користуються широкою популярністю в освітньому просторі. Зауважимо, що на теренах пострадянського простору ейдетика, яка досліджується І.Матюгіним та проблеми теорії особистісно орієнтованого навчання та виховання активно розробляються з середини 1980-х років, що безпосередньо мали спільні точки дотику і знайшли своє відображення у педагогічних дослідженнях XXI століття.

Ейдетика (від гр. *eidō* – вид, вигляд, *edios* – образ) – психологічна здатність відтворювати надзвичайно яскравий наочний образ предмета через тривалий час після припинення його дії на органи чуття [7, с. 232]. Ейдетика завдяки розвитку образної уяви та яскравої фантазії

допомагає використовувати ті виняткові можливості, «резерви», які є у кожного та дозволяє комфортно і легко здобувати нові знання, отримуючи задоволення від реалізації своїх здібностей. Застосовуючи її в педагогічній практиці змінюється самооцінка кожної дитини, виникає впевненість у своїх силах і легкість сприйняття будь-якої інформації, що є ознакою особистісно орієнтованого підходу [4, с. 16].

Спільними компонентами особистісно орієнтованого підходу та системи ейдетики є весела атмосфера, доступність ігрового матеріалу, врахування особливостей кожної дитини і т. ін. Загалом методами ейдетики широко користуються у початковій школі, враховуючи специфіку психологічного розвитку дитини, але, на нашу думку, не слід нехтувати нею і в основній школі, особливо на предметах художньо-естетичного циклу.

Тож, розглянемо декілька методів і прийомів ейдетики, які, на нашу думку, можна сміливо використовувати у музично-педагогічній практиці.

1. Метод Цицерона, або метод місць. Науковцями доведено, що пригадування інформації пов'язується з місцем її виникнення. Цей метод базується на зорових асоціаціях, написанням інформації вчителем на дошці, вивішуванням плакатів і схем. Цей метод доречно застосовувати у 5–8 класах на уроках музичного мистецтва, коли потрібно запам'ятати словникові музичні терміни, набути нові музичні знання.

2. Метод Аткинсона. Цей метод спрямований на запам'ятовування іншомовних слів, які в музичному мистецтві досить широко використовуються. Тому діти вивчаючи ту чи іншу тему на уроці музики можуть легко запам'ятати такі слова, уявляючи щось смішне, цікаве, незвичайне.

3. Метод графічних трансформацій (ноти, ключі). Розповідаючи про ноти та ключі вчитель має «розфабувати» уяву кожної дитини. Таким чином кожна нотка перетворюється в певний образ, який вона нагадає дитині. В такий же спосіб можна запам'ятати дати життя відомих композиторів, визначні епохи і т. п.

4. Ланцюговий метод. Він будується на асоціативних зв'язках. Можна допомогти учням збагатити словничок емоційно-образних визначень музики, викликавши в їхній уяві певні асоціації характеристики музики: «сумна», «жалібна», «пригнічена»; «похмура», «зухвала», «грізна» і т. д. А потім перейти від цих асоціацій до аналізу музичного твору.

5. Звукові асоціації. Цей метод буде дуже корисним коли діти знайомляться з різними

музичними інструментами, типами голосів тощо.

6. Друдлі (графічні абстракції). Мабуть це найулюбленіший метод для дітей, оскільки простота та невизначеність друдлів створюють невичерпний простір для породження асоціативних образів. Друдлі – це загадки-головоломки, малюнок про який неможливо чітко сказати, що це. В музичній педагогіці, особливо в розробках нових робочих зошитів з музичного мистецтва вони досить широко використовуються.

7. Метод піктограм. Цей метод також дуже популярний в сучасних підручниках та робочих зошитах з музики. Піктограми – маленькі прості малюнки, знаки в яких виділяються суттєві ознаки предмета або поняття. Такий тип роботи сприяє подоланню невпевненості у дітей та підвищенню загальної активності на заняттях. Загалом у підручниках використовують таку систему піктограм: «послухай музику» – грамофон, «заспівай, заграй» – дзвіночок, «для допитливих» – скрипковий ключ та ін.

8. Методи оживлення. Надання уявному образу властивостей живої істоти – рухливість, динамічність тощо. Цей метод допоможе при вивченні різних жанрів музики і т. ін.

9. Методи «авторського напуття». Робота з назвою твору, адже свідомо чи несвідомо він ніколи не дається авторові випадково, він завжди несе в собі певний смисл, пов'язаний з основною ідеєю. Композитор немовби вказує нам шлях подальшого слідування за його «образним полем».

10. Метод «зрощування митців». Створення взаємодії між індивідуальною свідомістю та основною ідеєю твору, жанру і т.д. Виділяючи основну тему твору, вчитель вишукує у свідомості учнів пов'язаний з нею архетип, який поєднує індивідуальну свідомість і музичний твір на основі активізації відновлювальної уяви [1].

Поряд з вищезгаданими методами ейдетики існує ще ряд інших, які також можна прилаштувати до занять музичного мистецтва. Загалом, будь-який вчитель може удосконалити та розширити ці методи, що дозволить сприяти новому життєвому й художньо-естетичному досвіду учнів та дозволить відтворювати яскравий наочний образ протягом тривалого часу.

**Висновки.** Отже, в цілому використання методів ейдетики в контексті особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання оптимізують процес осмислення, опрацювання і засвоєння інформації; розширюють об'єми пам'яті; виробляють навички творчого мислення (вміння вирішувати будь-які завдання легко, оригінально, із задоволенням), швидко знаходити рішення та генерувати ідеї; пробуджують пізнавальну активність, бажання розвиватися, бачити свої успіхи; розвиваються позитивні емоції, впевненість у собі; надається можливість кожній дитині побачити свої здібності, таланти, результати. Учень при цьому стає більш працездатним, краще вчиться, тобто розвивається як особистість. Звичайно, дана проблема не є остаточно вирішеною і потребує подальшого дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антошук Є. Швидка педагогічна допомога / Є. Антошук // Початкова освіта – 2000. – №19 (67) – С. 3.
2. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання. Видання друге, доповнен. / С. С. Горбенко – Житомир: В. Б. Котвицький, 2008. – 416 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
4. Пашенко О. Ейдетика – що це? / О. Пашенко // Дошкільне виховання. – 2008. – №11 – С. 16–17.
5. Пехота О. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. – 2-е вид. доп. та перероб. / О. Пехота, А. Старева. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.
6. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. –1994. – № 5. – С. 16–21.
7. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука – Київ, 1974. – 776 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Раструба Тетяна Віталіївна** – викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

*Коло наукових інтересів:* розвиток особистісно орієнтованої музичної освіти дітей шкільного віку останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття.

УДК 78(075.3)

## ВОКАЛЬНИЙ СТИЛЬ BELCANTO ЯК ПРОВІДНИЙ МЕТОД СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Анна БОЙКО (Харків)

**Постановка проблеми.** Актуальність даного дослідження полягає в тому, що у ХХІ столітті вокальна музика набуває все більш провідного значення тому, що популяризація вокальної освіти є одним з найбільш важливих аспектів в області мистецької освіти. У професійному вокальному навчанні є велика кількість різних методів, підходів та принципів навчання. Вокальний стиль belcanto був і досі залишається одним із найбільш провідних та унікальних методів в області розвитку голосу виконавця, який отримав беззаперечне світове визнання.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Автором статті були використані праці дослідників в галузі музичного мистецтва К. Мазуріна, В. Багадурова, І. Назаренко, Ю. Волкова, І. Драга, О. Стахевича, які провели розробки даного методу у позиції розвитку сучасного вокального мистецтва, що раніше було мало досліджуваною областю.

**Мета статті** полягає в тому, щоб окреслити шляхи розвитку даного методу, його значущість у сучасній мистецькій освіті, як найбільш провідного. У даній статті були поставлені такі завдання:

- історичне визначення та походження стилю бельканто;
- становлення вокального стилю бельканто як методу професійної освіти;
- основні принципи та шляхи розвитку даного методу.

**Виклад основного матеріалу.** Класичний вокальний стиль belcanto (bello – з італійської перекладається як гарний, cantare – співати, тобто гарний спів) остаточно сформувався у ХVІІІ столітті і був пов'язаний з виконавською діяльністю співаків-кастратів (cavastro – перекладається з італійської як вихолощення, оскоплення). У музичній енциклопедії дається таке визначення цього стилю: «Бельканто – блискучий легкий і витончений стиль співу, характерний для італійського вокального мистецтва ХVІІ – першої половини ХІХ століть; у більш широкому сучасному розумінні – співучість вокального виконання. Бельканто вимагає від співака досконалої техніки володіння голосом: без-доганної кантілени, філіровки, віртуозної колоратури, емоційно насиченого красивого співочого тону» [1, с. 339].

Найбільш відомими майстрами вокального стилю Бельканто були співаки-кастрати: А Бернаккі, К. Фарінееллі (Броскі),

Дж. Крешентіні, А. Уберті (Порпоріно) Сенезіно, Г. Гваданьї, Дж. Веллуті, Кафареллі (Майорано), Г. Пак'яротті, Л. Маркезі, співаки – Р. Мігнотті, Ф. Бордоні, А. Каталані, Ч. Кольтеліні, А. Нодзарі, Д. Джицци, Дж. Давидта та багато інших.

Вони виступали на театральних сценах з ХVІ до початку ХХ століття. Ці співаки досягли незвичайно високої майстерності у вокальному мистецтві. Вони, (співачи-кастрати), внаслідок кастрації у дитячому віці, мали можливість виконувати надзвичайно складні жіночі вокальні партії в операх-seria, котрі навіть найбільш вокально-технічно обдаровані співачки були не в силі виконати.

Одним з останніх найбільш відомих співаків-кастратів ХХ століття був соліст Сікстинської капелли А. Морескі, який пішов з життя у 1922 році. Вокальні особливості та принципи bel canto розповсюджувалися й на звичайні природні чоловічі та жіночі голоси.

Можна виділити такі основні етапи його розвитку як: період «раннього бельканто», патетичний та віртуозний стиль ХVІІІ ст., та період «класичного бельканто», який пов'язаний з виконанням творів таких композиторів як: Дж. Россіні, В. Белліні та Г. Доницетті.

Багато теоретиків з області музичного мистецтва дають визначення вокального стилю бельканто, як естетичного абсолютного італійського співу, або розглядають бельканто як вокальну школу, порівнюючи її з «ідеальною постановкою голосу», «універсальною технікою співу». І. Драч дає таке визначення вокального стилю бельканто: «Бельканто означає раціональну досконалу вокалізацію, універсально розуміється оперний спів незалежно від виконуваного репертуару. Більш конкретні уявлення про нього пов'язують з відсутністю таких співочих дефектів, як форсування звуку, детонування, темброва нерівність діапазону, артикуляційні похибки» [3, с. 167].

Якщо почати більш детально аналізувати даний вокальний стиль, як метод вокального виховання, то кожен дослідник буде намагатися зрозуміти: що саме робить цей стиль таким універсальним? Які основні принципи та складові він містить у собі? Яким чином треба виховувати вокаліста у традиціях цього стилю та уславленої класичної італійської вокальної школи. Саме відповіді на ці питання будуть розкриті у статті.

У першу чергу слід проаналізувати необхідні фактори та основні аспекти, що є необхідними для навчання голосу у цій манері для потрібного звуковилучення, а також для вокально-технічного та художнього виконання творів. Для вокального методу бельканто характерний діафрагмальний тип дихання, оскільки саме цей тип дихання є найбільш універсальним для класичного співу, який дозволяє виявити та розвинути природне красиве, насичене по тембру звучання голосу співаків. Також однією з головних особливостей вокального стилю як методу, є резонаторне звуковилучення, яке пов'язано із фонетичними особливостями італійської мови, яка вважається однією із найбільш мелодійних мов у світі. Використання діафрагмального типу дихання, резонаторної системи сприяє найкращому імпедансу. Усі ці системно взаємопов'язані складові стилю зробили його найбільш універсальним вокальним методом, який завоював світову популярність та визнання.

Основною причиною виникнення бельканто була поява в Італії на початку XVII такого синтетичного жанру як опера, для якої поява саме стилю бельканто була необхідною. Джерелом для появи оперного жанру та оперного театру в Італії були містерії та літургії, що виконувались безпосередньо у церквах і слугували виключно для духовних служб. Поступово з часом влада церкви почала втрачати свій великий, панівний вплив і тому театр починає відокремлюватися від церкви. Замість духовних творів театр став виконувати різні розважальні вистави для публіки. Хоча у церквах були прекрасні акустичні умови для виконавців, все одно театр вже переставав мати лише церковне призначення.

Поступовий відхід від суворих церковних канонів був пов'язаний з тим, що яскраві театральні видовища, що виконувались на базарних площах, а також на різних майданчиках, мали побутові сюжети, і тому їх виконання у церквах було не дозволеними. Ці видовища дуже подобалися місцевим жителям, а тому на них завжди була присутня велика кількість людей. Італійці є дуже музично-обдарованою нацією, вони завжди полюбили музичне мистецтво у якому можна було б не тільки співати, а й танцювати. Це було поштовхом для створення нового жанру – опери, яка з часом стане найбільш провідним жанром в Італії, й національною гордістю, а також для появи оперного театру була дуже важливою подією для Італії.

Найбільш головні принципи та риси бельканто значною мірою відтворилися в операх таких композиторів як Ф. Каваллі, А. Честі, К. Монтеверді, А. Скарлатті. Про

ранні особливості розвитку бельканто у Музичній енциклопедії зазначається так: «Бельканто заснований на виразній кантілені, піднесеному поетичному тексті, невеликих колоратурних прикрасах, які вводяться для посилення драматичних ефектів; вокальне виконання відрізняється чутливістю, патетичністю» [1, с. 339].

Видатними виконавцями цього стилю у II-й половині XVII ст. були: Б. Феррі, Ф. Пістоккі, П. Тозі, А. Страделла, які займалися не тільки виконавською діяльністю, а також були педагогами й композиторами. У кінці XVII століття відбувся розквіт вокально-технічних можливостей у вокальному стилі бельканто. Співак на той час повинен був досконало володіти технікою дихання (широке дихання, кантілена), мати великий діапазон голосу, вміти дуже вправно та віртуозно виконувати різні вокально-технічні труднощі та вправи такі як: фіоритури, колоратури, трелі, форшлагги, пасажі та каденції. Широке використання колоратур ознаменувало появу бравурного стилю, який з'явився у XVIII – I-й чверті XIX ст. В аріях *da saro* виконавець обов'язково повинен був при кожному виконанні завжди віртуозно змінювати другу частину арії, і саме цим він підтверджував слухачам свою досконалість як виконавця. На той час роль виконавця-інтерпретатора прирівнювалася до ролі композитора, тобто виконавець виступав як співавтор творів. Тому виконавець доповнював композиторський задум власним привнесенням у твір, тим самим створюючи єдиний художній образ. Це підтверджує те, що печатні клавіри та партитури XIX століття містять надписи перших виконавців оперних партій та творів. І. Драч дає таку характеристику стилю бельканто: «Таке осмислення специфіки бельканто дозволяє визначити його як історично конкретний тип оперного інтонування, що сформувався в Італії протягом перших двох століть оперної історії в результаті тісної взаємодії композиторської та виконавської творчості. Цей особливий тип музичного інтонування був пов'язаний з певною естетичною концепцією оперного героя» [3, с. 169].

Під певною естетичною концепцією оперного героя мається на увазі прагнення виконавця епохи бельканто до естетичного, органічно-невимушеного виконання творів. Така тенденція до виконання спостерігається ще у добі Ренесансу, де однією з головних умов вокального виконання був природний спів та неперевершений за тембром голос виконавця. Тому для цієї відповідності дуже старанно відбиралися основні прийоми, техніки та засоби вокальної виразності. Такий

відбір призвів до знаходження найбільш, можна сказати, універсальних засобів та прийомів вокалізації вже в епоху стилю бельканто. Як про це зазначив О. Г. Стахевич: «Природні вокальні дані піддавалися відповідній обробці через усвідомлене управління диханням, звукоподачу у високій позиції, завдяки чому спів набував бажаної легкості. Вирівняність звучання різних ділянок діапазону, яка не порушується при переході з одного регістра до іншого, надавала вокалізації особливої гнучкості та пластичності» [5, с. 169].

Впровадження та розвиток такої вокальної манери (*cantospianato* – з італійської дослівно перекладається як рівний спів), потребувало відповідної композиторської манери написання творів для вокалістів. Це призвело до того, що з'являється кантілена, що означає з італійської *cantilena* – «пісенька» з латинської *cantilena* – «спів», це протяжна мелодія широкого дихання. Композитори епохи бельканто почали широко застосовувати її у своїх творах, щоб створити єдиний художній образ з виконавцем. Поява кантілени дала можливість для розмежування оперних форм на речитатив та арію. Особливістю арій було вираження емоціональної сфери, почуттів, емоцій героїв. Головна суть речитативів полягала в тому, щоб виразити театралізовані моменти завдяки речитатції, декламації у якій була відсутня кантілена, на відміну від аріозо та арій. Широке використання кантілени призвело до великого обмеження у використанні речитатії. Кантілена в опері завоювала таке велике значення, що речитативи виконувалися усе дедалі рідше, і слугували лише для розділення, або невеликого епізодичного переходу арій, аріозо, хорових та оркестрових номерів. Якщо, наприклад, виконавець головної ролі в опері наділений негативними рисами або якостями по задуму композитора або лібрето, то усе одно він сприймався публікою в цю епоху дуже позитивно, бо він професійно володів мистецтвом бельканто, кантіленою та міг емоційно насичено передати почуття героя. Розвиток та надзвичайно широке поширення вокального стилю бельканто підняло роль оперного жанру до найбільш популярного серед інших жанрів, а також до його яскравого розквіту. Композиторами було переглянуто відношення до використання великої кількості віртуозних колоратур та мелізмів, які пропонували виконавці в оперному жанрі. Їх кількість в оперних номерах стала помітно зменшуватися, задля того щоб створити єдину цілісність розвитку опери. Відбувся так званий підсумок, у якому були відібрані найкращі традиції епохи бельканто. Це була так звана

кристалізація вокальних традицій, прийомів, засобів вокальної виразності епохи бельканто.

Бельканто як вокальний стиль й надалі продовжує розвиватися у творчості таких найвідоміших співаків та співачок XIX та XX ст., як: Джоан Сазерленд, Монсерат Кабальє, Марія Каллас, Пластідо Домінго, Хосе Карерас, Лучано Паваротті, Анна Моффо, Федір Шаляпін, Микола Гяуров, Сергій Лемешев, Антоніна Нежданова, Белла Руденко, Євгенія Мірошніченко та багато інших. Ці знамениті виконавці високо професійно оволоділи вокальною манерою бельканто, зберігаючи та пропагуючи його традиції, а також стали одними з найкращих представників даного стилю.

Поява та розвиток вокального стилю бельканто привертала увагу багатьох дослідників та мистецтвознавців, таких як: Б. Асафев, О. Стахевич, Ю. Волков, І. Драч, Р. Юссон, Л. Соловцова та багато інших.

На підставі вище зазначеного можна зробити **висновок** про те, що співаки того часу повинні були мати не тільки неперевершений тембр голосу, блискучу вокальну техніку, великий діапазон голосу, а й мали оволодіти високим ступенем акторської майстерності, артистизмом, естетичним чуттям, музичною грамотою, щоб вміло та доречно імпровізувати над композиторським текстом. Сучасний співак також повинен дотримуватися основних принципів даного методу. Співаки, котрі навчалися даному методу відрізнялися від інших насиченим та яскравим тембром голосу, великим діапазоном, професіональною вокально-технічною підготовкою. Саме використання імпедансу у цьому методі дозволяє виконавцю співати протягом усього життя, не втрачаючи природної сили та тембру голосу. Цей фактор робить метод бельканто робить його універсальним. При навчанні класичному та естрадному професійному співі, бельканто є одним із обов'язкових методів навчання. Використання методу бельканто допомогло отримати популярність та визнання таким вітчизняним та зарубіжним співакам як: А. Нетребко, Д. Хворостовський, В. Гришко, Т. Повалій, Т. Кароль, Джамала, В. Хьюстон, С. Брайтман, Е. Джон, А. Софіно, Бейонсе та багато інших.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бельканто. Музыкальная энциклопедия [гл.ред Ю. В. Келдыш]. – Советская энциклопедия. – Москва, 1981. – С. 135.
2. Волков Ю. А. / Песни, опера, певци Италии / Ю. А. Волков – Москва: Искусство, 1964. – 244 с.
3. Драч І. Феномен класичного бельканто в італійській опері / І. Драч // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. – 2006. – №17. – С. 166–175.

4. Симонова Э. Р. / Итальянская школа belcanto / Э. Р. Симонова // Музыка и время. – 2006. – № 11. – С. 10–12.

5. Стахевич А. Г. / Belcanto в западноевропейской опере XIX века / О. Г. Стахевич – Германия Lap Lambert Academic Publishing, 2012 – 408 с.

6. Хоффман А. Е. Феномен бельканто первой половины XIX века: композиторское творчество, исполнительское искусство и вокальная педагогика / А. Е. Хоффманн / Москва, 2008. – 225 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Бойко Анна Миколаївна** – аспірант Харківської державної академії культури. Лауреат міжнародного вокального конкурсу DanseSong Fest 2014 (Україна, місто Харків).

*Коло наукових інтересів:* вокально-виконавські стилі.

**УДК 37.036-053.6 005**

**ДІАГНОСТИКА СТАНУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ  
УЧНІВ 9–11 КЛАСІВ**

**Олена ГРАМАТЮК (Херсон)**

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку творчої активності школярів засобами синтезу мистецтв містить багато питань і, передусім, питання про критерії визначення ефективності означеного процесу, що залежить від багатьох факторів. На особливу увагу заслуговує вибір певних засобів діагностики, для яких дуже важливим є врахування індивідуальних можливостей кожного школяра. Досліджуване питання висвітлено у багатьох наукових працях із різних позицій, однак зростаюча актуальність та об'єктивна потреба в постійному оновленні шляхів розвитку творчої активності старшокласників зумовила вибір цієї теми дослідження.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки проблема активності особистості залишається однією із найактуальніших і репрезентується всебічно і досить ґрунтовно (А. Алексюк, В. Буряк, М. Лазарев, В. Лозова, Л. Мамот, Л. Охотін, В. Паламарчук, М. Савіна, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Чернишова, Т. Шамова, В. Шпак, Г. Щукіна та ін.). Питаннями стану сформованості творчої активності школярів займаються М. Абдикарімова, В. Андреев, Ф. Байков, Д. Берестовська, Р. Вайнова, О. Глузман, Є. Квятковський, Н. Кічук, О. Кульчицька, В. Лейбсон, Л. Масол, Н. Миропольська, С. Сисоєва, М. Печерський, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.

Проаналізувавши різні підходи до визначення творчої активності в психолого-педагогічній науці, ми розглядаємо творчу активність школярів як інтегративну якість особистості, зумовлену його біологічними, фізіологічними, психологічними, соціальними особливостями, що забезпечує можливість та готовність виконувати ініціативні, новаторські

дії під час розв'язання будь-яких проблемних ситуацій або складних навчальних задач та зумовлює, в процесі самовираження, самореалізації та самовдосконалення, наявність нового, оригінального, ефективного результату.

**Метою статті** є розкриття особливостей застосування різноманітних методик для діагностики стану розвитку творчої активності учнів 9–11 класів.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до поставленої мети нами було визначено наступне завдання на основі детального аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми діагностування та розвитку творчої активності учнів 9–11 класів виокремити та розглянути відповідні методики. Відібрані нами методики діагностики стану розвитку творчої активності учнів 9–11 класів спрямовані передусім на виявлення певних якостей та спеціальних здібностей особистості.

У ході нашого дослідження ми з'ясували, що сприйняття творів мистецтва – це процес суто індивідуальний, тому залучення учнів до різних видів мистецтва розширює межі їх пізнавальних можливостей, ціннісних орієнтацій, асоціативних уявлень. Сприймаючи й оцінюючи твори мистецтва, учень набуває досвіду оціночної діяльності, яка складається із найважливіших компонентів: світоглядної позиції і установки, особистісно-емоційного ставлення до світу, уміння виділяти найважливіші художні характеристики тощо. Ми вважаємо, що оціночна діяльність учнів 9–11 класів, безумовно, впливає на їх інтелектуальну та емоційну сфери.

Спируючись на дослідження психологів (Л. І. Божович, А. П. Краковський, В. О. Крутецький та ін.), можна констатувати, що учні 9–11 класів сприйнятливі та емоційні, але дуже стримані у виявах своїх почуттів, їм властиве



прагнення до безапеляційних суджень. Слід зазначити, що досить часто спостерігається схильність учнів 9–11 класів до самоаналізу, прагнення самостійно оцінювати твори мистецтва, мати свою власну думку, яку готові відстоювати до кінця [2, с. 211].

Для визначення рівня активного творчого сприйняття учнями 9–11 класів творів мистецтва у дослідженні ми використовуємо методичку діагностики домінуючої перцептивної модальності С. Єфремцева.

Усі люди запам'ятовують інформацію по-різному, а саме через слуховий канал (аудіали); за допомогою зору (візуали); через такі відчуття як дотик, нюх (кінестетики); через логічне осмислення, за допомогою цифр, знаків, логічних доказів (дискети). Ми вважаємо за необхідне визначити тип сприйняття учнів 9–11 класів, щоб з'ясувати, синтез яких видів мистецтв найдоцільніше використовувати у процесі розвитку їх творчої активності [4, с. 137].

У результаті проведення первинної діагностики загальної вибірки за методикою С. Єфремцева, провідними типами сприйняття учнів 9–11 класів визначено візуальний та аудіальний типи 55% та 31% відповідно у контрольній групі, та 53 та 34 – у експериментальній групі.

У ході подальшого дослідження ми уважали за необхідне визначити початковий рівень творчої активності учнів 9–11 класів, для чого використовуємо методичку М. Рожкова, Ю. Тюнникова, Б. Алішева, Л. Воловича. Одним із основних методів дослідження є тестування. Заміри відбуваються за чотирма критеріями: відчуття новизни, критичність, здібність до змінення структури об'єкту, направленість на творчість.

Аналіз отриманих результатів дає право стверджувати, що на початковому зрізі контрольна та експериментальна групи учнів 9–11 класів не мали суттєвої різниці щодо рівнів своєї творчої активності. Високий рівень творчої активності відмічено у 11% респондентів контрольної групи та 13% – експериментальної. Середній рівень виявлено у 62% школярів контрольної групи та 63% – експериментальної. Низький рівень був зафіксований у 27% учнів контрольної групи та 24% – експериментальної. Узагальнення результатів за методикою М. Рожкова, Ю. Тюнникова, Б. Алішева, Л. Воловича доводить превалювання середнього та низького рівнів розвитку творчої активності учнів 9–11 класів на початковому етапі експерименту.

У процесі подальшої дослідно-експериментальної роботи нами запропоновано особистісний опитувальник

Н. Рейнвальда «ОПКДЕ», який дозволяє дослідити п'ять основних якостей особистості школяра, що найбільш повно виражають її структуру, з точки зору основних індивідуально-психологічних особливостей, а саме: організованість, працездатність, колективізм, допитливість та естетичний розвиток.

Учням 9–11 класів пропонується опитувальник, який складається із 114 запитань, що дозволить після обробки відповідей побудувати профіль за особистісними якостями. Обробка результатів проводиться за всіма показниками.

У ході дослідження ми вважали доцільним визначити рівні здібності учнів 9–11 класів до емпатії, яку більшість учених розглядають як усвідомлене співпереживання емоційному стану другої людини; емоційно-естетичне ставлення до оточуючого світу, творів мистецтва, чутливість, асоціювання художньої події із особистим досвідом, що передбачає індивідуальне, самостійне, об'єктивне сприйняття авторської позиції [4, с. 223]. Емпатія проявляється і у бажанні допомагати та підтримувати інших. Таке відношення до людей передбачає розвиток гуманістичних якостей особистості школяра, без яких неможлива його повна самореалізація. Тому ми вважаємо, що розвиток емпатії, безумовно, супроводжує особистісний розвиток учнів. На нашу думку, вчитель, який усвідомлює, що емоції є важливим чинником розвитку творчої активності школярів, досягає вагоміших результатів, адже саме із чуттєвого ставлення починається оцінка твору мистецтва як предмета пізнання.

Для діагностики рівня емпатії учнів 9–11 класів ми використовуємо опитувальник А. Мехрабяна та Н. Епштейна, адаптований для цілей нашого дослідження, який складається із 33 речень-стверджень та дозволяє проаналізувати загальні емпатичні тенденції школярів та їх параметри (здатність до співчуття, співпереживання, прояву тепла, дружельності, підтримки, сприйнятливості до критики на свою адресу тощо).

Високий рівень емпатії відзначається у 43% респондентів контрольної групи та 44% – експериментальної. Середній рівень – у 24% та 22% відповідно. Низький рівень емпатії у 23% школярів контрольної групи та 26% – експериментальної. Слід зазначити, що частина учнів 9–11 класів демонструє дуже низький рівень емпатії – 10% у контрольній групі та 8% в експериментальній групі. Цікавим є той факт, що рівень емпатичних тенденцій вищий у дівчат. Можливо, це пов'язано з впливом культурних традицій, певних стереотипів стосовно того, що жінки

повинні бути чуйними, а чоловіки – стриманими і незворушливими.

Рівень прагнення до розвитку творчої активності учнів 9–11 класів нами визначається за допомогою аналізу їх готовності до участі у різних видах творчої діяльності. Доцільним буде тест на діагностику творчого потенціалу учнів 9–11 класів, який ми розглядаємо як сукупність якостей школяра, що визначають його можливості та бажання до творчості. Слід зазначити, що творчий потенціал – це складне, інтегральне поняття, що включає природно-генетичний, соціально-особистісний і логічний компоненти, які у сукупності представляють знання, вміння, здібності і прагнення особистості учня перетворити (поліпшити) навколишній світ у процесі активної творчої діяльності.

Творчий потенціал школяра багато авторів (Б. Ананьєв, В. Асєєв, Є. Варламова, А. Матюшкін, М. Муқанов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Р. Ткач, С. Степанов, Д. Узнадзе та ін.) пов'язують із такими особистісними рисами як сміливість, самовпевненість, свобода, об'єктивність, самообмеження, співпраця, поступливість, емоційність тощо [1; 6, с. 81]. До вище зазначених особистісних рис Ф. Баррон і Д. Харрінгтон додають самостійність суджень, здатність знаходити привабливість у рішенні складних ситуацій, естетичну орієнтацію і здатність ризикувати.

Для результативності дослідження, на нашу думку, необхідно використати діагностику творчого потенціалу Є. Рогова, що дозволить визначити рівень допитливості респондентів, упевненості у собі, сталості у судженнях, зорової та слухової пам'яті, прагнення до незалежності, уміння абстрагуватися і зосереджуватися.

Проаналізувавши у ході дослідження отримані дані первинної діагностики за методикою Є. Рогова, нами будується діаграма, яка відображає рівні творчого потенціалу учнів 9–11 класів у контрольній та експериментальній групах.

Слід зазначити, що важливим етапом становлення особистості є старший шкільний вік. Цей період є ключовим для формування мотивації досягнень особистості, оскільки саме на цьому етапі онтогенезу здійснюється перехід від дитинства до дорослості, загострюється потреба у визнанні власної унікальності, актуалізується почуття дорослості, закріплюються стійкі форми поведінки, підпорядковані певним мотивам, які віддзеркалюють його нову життєву позицію у ставленні до себе, оточуючих та визначають специфічну спрямованість і зміст соціальної активності [5, с. 32]. Оскільки мотивація

досягнень має велике значення для учнів 9–11 класів, доцільно звернутися до методики виявлення рівня мотивації досягнень Ю. Орлова. Методика складається із 23 тверджень та ключа для обрахунку результатів. Опитувальник рекомендований для дослідження впливу мотивації досягнень на ефективність діяльності, а також при індивідуальному консультуванні.

У ході дослідження встановлено, що 9% учнів 9–11 класів контрольної групи і 11% – експериментальної, мають високий рівень мотивації досягнень. Учням, що мають високий рівень мотивації притаманні активність, прагнення досягати високих результатів, очікування успіху, вибір складних завдань і бажання їх виконувати, прагнення удосконалювати себе у майстерності, проєкція у майбутнє, позитивний емоційний стан тощо.

Рівень вище середнього встановлено у 21% учнів 9–11 класів контрольної групи та 19% – експериментальної. Учні цієї групи ставлять перед собою чітко сформульовану мету, висловлюють прагнення досягти чогось конструктивного, позитивного; для них характерними є твердження на зразок «бажаю», «збираюся», «прагну», «намагаюся», «хочу» тощо. Учні, що мають рівень мотивації досягнень вище середнього, відрізняються усвідомленням власних здібностей, наполегливістю та самостійністю.

Середній рівень мотивації досягнень відмічається у 56% респондентів контрольної групи та 55% – експериментальної. Для цієї категорії школярів характерним є, перш за все, очікування успіху, яке пов'язане не тільки з повною впевненістю в успіху, а й з його ймовірністю особистість припускає можливість невдачі, однак, досягнення успіху визначає більш ймовірним. Учні цієї групи потребують регулярного схвалення за добре виконану роботу з боку вчителів, батьків, ровесників; стимуляції у вигляді позитивних оцінок, винагород тощо.

Низький рівень – 8% у контрольній групі та 11% в експериментальній групах свідчить про те, що учні 9–11 класів постійно очікують невдач, вважають, що ними надто опікуються, перешкоджають. Учні, зазвичай, характеризуються підвищеною тривожністю, низькою впевненістю у власних силах. Вони прагнуть уникати відповідальних завдань, а в умовах ухвалення важливих рішень, можуть впасти в стан, що близький до панічного. Ситуативна тривожність у них, у цих випадках, стає надзвичайно високою. Водночас, це може поєднуватися з відповідальним ставленням до справи.

Найнижчий рівень мотивації досягнень зафіксовано у 6% учнів 9–11 класів

контрольної групи, та 4% – експериментальної. Перш за все, цим учням властиві відсутність ініціативи, невпевненість у власних здібностях, власний негативний емоційний стан, яскраво виражені мотиви, пов'язані з очікуванням невдач тощо.

На основі результатів дослідження нами визначаються рівні розвитку творчої активності учнів 9–11 класів, які диференціюються з урахуванням ступеня виявлення сукупності показників: високий, середній, низький.

Високий рівень визначено у 16,1% учнів 9–11 класів експериментальної групи і 15,3% – контрольної групи. Він визначається активним творчим спрямуванням діяльності особистості, стійкими пізнавальними інтересами, бажанням включатися у різноманітну творчу діяльність, максимальною самостійністю у різних видах творчості, цілеспрямованістю у творчих пошуках, наполегливістю у виконанні творчих завдань, дисциплінованістю та відповідальністю. Учні з високим рівнем творчої активності демонструють вільне володіння розумовими операціями (синтезом, аналізом, порівняннями, узагальненнями), здатні самостійно оцінювати естетичні якості твору мистецтва.

Середній рівень характеризує відповідно 54,4% учнів 9–11 класів експериментальної групи та 54,8% – контрольної групи. Для цього рівня типовим є усвідомлена творча активність школярів із проявом самостійних творчих дій під впливом зовнішніх стимулів, нестандартність та оригінальність у творчій діяльності за умов педагогічної підтримки, творча ініціатива. Найчастіше включення у творчу діяльність викликано потребою у визнанні з боку педагога, вихователя, однокласників, прагненням отримати добру оцінку.

Низький рівень розвитку творчої активності визначено у 29,5% учнів 9–11 класів експериментальної групи і 29,9% – контрольної групи. Цей рівень зумовлений слабкою мотивацією творчої діяльності учня та характеризується пасивністю у багатьох сферах навчально-виховного процесу, відсутністю інтересу та творчої діяльності, умінь самостійного вирішення творчих завдань, власних міркувань із поставленої творчої проблеми. Типовим для учнів даного рівня є часткове, епізодичне, безсистемне засвоєння знань.

Результати констатувального експерименту свідчать про превалювання середнього і низького рівнів розвитку творчої активності учнів 9–11 класів, що, на нашу думку, обумовлено наступними причинами:

1) відсутністю системи цілеспрямованої роботи з розвитку творчої активності учнів 9–11 класів у навчально-виховному процесі;

2) ігноруванням предметів художньо-естетичного циклу як важливих навчальних дисциплін у 9-11 класах і некваліфікованим використанням міжпредметних зв'язків при викладанні предметів гуманітарного циклу;

3) неефективним використанням естетико-виховних можливостей курсу «Художня культура», в якому закладено цілий арсенал дієвих засобів розвитку творчої активності учнів, формування їх духовності та художньо-естетичної культури;

4) використанням переважно традиційних педагогічних технологій і авторитарного стилю спілкування вчителя з учнем;

5) слабкою естетизацією предметного середовища навчального закладу тощо.

**Висновки.** Отже, аналіз результатів констатувального етапу дослідження підтверджує необхідність стимулювання розвитку творчої активності учнів 9–11 класів та визначає нагальну потребу у подальшій розробці форм, методів та прийомів розвитку творчої активності учнів 9–11 класів засобами синтезу мистецтв.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев А. Б. Психология чувственного познания / А. Б. Ананьев. – М.: Изд. АПН СССР, 1980. – 48 с.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович; ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1995. – 325 с.
3. Возрастная психология Детство, отрочество, юность Хрестоматия / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 624 с.
4. Загальна психологія. Підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К Либідь, 2005. – 464 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 86 с.
6. Пономарьев Е. А. Психология творчества в педагогике / Е. А. Пономарьев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
7. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Граматюк Олена Василівна** – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

*Коло наукових інтересів:* синтез мистецтв як засіб розвитку творчої активності та творчої особистості старшокласників.

УДК 792.8.031.4

## ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТАНЦЮВАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРУ СЛОБОЖАНЩИНИ

Максим КОЩАВЕЦЬ (Харків)

**Постановка проблеми.** Одним з найважливіших завдань, що стоять перед нашим суспільством нині, є його духовне, моральне відродження, яке неможливо здійснити, не освоюючи культурно-історичний досвід народу, що створюється віками, величезною кількістю поколінь і закріпленій у витворах народного мистецтва.

Народ – творець історії, він розвиває усі життєві процеси суспільства – його економіку, культуру, науку, техніку.

Народність – це джерело діяльності і розвитку, вираження прагнень народу зберегти свої національні риси, свою неповторність. Народ без народності – тіло без душі.

В умовах постійних соціокультурних змін, характерних для бурхливого ХХІ століття, збереження власних духовних, національних та естетичних орієнтирів набувають неабиякої актуальності.

Актуальність теми зумовлена підвищенням інтересу науковців до вивчення окремих регіональних традицій, а також відносно невеликою кількістю дослідницьких праць, які б зосереджувалися саме на танцювальному мистецтві Слобожанщини.

**Аналіз досліджень і публікацій.** До проблеми впливу історичних, локальних та інших чинників, як однієї із важливих складових формування народного танцювального мистецтва зверталися такі дослідники, як К. Кіндер, Л. Каміна, Ю. Марко, К. Островська. Питання пов'язані з процесом формування та розвитком танцювальної традиції Слобожанщини є недостатньо вивченими. Найбільша кількість праць представлена фольклористичною течією (П. Чубинський, М. Сумцов, П. Іванов, та ін.). Окремо слід відзначити праці, спрямовані на з'ясування сутності давньоруської духовної культури та її впливу на формування святкової та танцювальної традиції Слобожанщини (М. Бердуга, О. Пенькова, М. Семенова, О. Титар, І. Щербіна та ін.). Дуже детально історію саме Слобожанського краю розкрив в своїй книзі «Історія Слобідської України» Д. І. Багалій.

Конкретно над вивченням танцювального мистецтва Слобожанщини ґрунтовно попрацювала О. Ліманська, окремо дослідивши обрядово-ігрові форми народного мистецтва краю. Також авторка досліджує формування танцювальних традицій. Проте розглядає їх у

контексті народних звичаїв та обрядів, пов'язаних ще із дохристиянським періодом.

**Метою статті** є дослідити чинники, які вплинули більшою мірою на характер, темперамент танцю, його своєрідність та неповторність, а також систематизувати матеріали щодо розвитку хореографічного мистецтва вищезгаданого регіону та провести чітку паралель у співвідношенні розвитку культури етнографічного регіону із його процесами формування.

Історичний процес заселення території сьогоденної Слобожанської України є особливим. Оскільки цей, ще у ХVІ столітті дикий степ, який належав до Московських володінь, почали заселяти люди, які тікали із Задніпрянської та Лівобережної України, була під Польщею, де процвітали кріпацтво і неволя. Основною групою переселенців були козаки. Поселення, які утворювалися внаслідок таких міграційних процесів, мали певні права та власне самоврядування, називалися слободами [4, с. 112]. Звідси й назва, Слобідська Україна, або Слобожанщина.

Переселяючись на ці землі українці «переселили» сюди також свій побут, традиції та культуру. Певною мірою культура Слобожанського краю перегукується із культурними надбаннями Центральної України, а також має риси обумовлені пограничним розташуванням регіону із Росією [2, с. 2]. Проте, синтезувавши і трансформували ці культури, слобожани не втратили самобутності свого особливого, темпераментного мистецтва.

Усі вищезгадані процеси значною мірою повпливали на формування хореографічного мистецтва Слобідської України, в якому гармонійно відображене усе життя народу.

Широта степових просторів Слобожанщини зумовлює відповідно і широту манери танців. А також вона на пряму відображається у характері малюнків, яким притаманна просторова свобода та необмеженість. Це і розраховані на багатьох учасників лінії, кола, діагоналі, «гребінці», «струмочки» та ін.

Танцювальна лексика набирає більш запального характеру та набуває рис сусідньої суміжної держави – Росії. Побутовими танцями українців були польки, метелиці, козачки, трепакі, та ін. Проте через близьке проживання із російською танцювальною традицією в побут слобожан проникли такі

танці, як бариня. Про це згадує В. Іванов, кажучи, що слобожани «танцюють здебільшого козачка та метелицю...», а в селах, що межують з російськими «...танцюють козачка, польки, баринькі» [5, с. 57]. У жіночій лексиці непомітно вплітаються різні вистукування, синкоповані притупи та дрібушки, витягнуті в пальцях, кистях та ліктях руки часто змінюються на пом'якшені, злегка зігнуті положення. Якщо танці Центральної України характеризуються бігами із натягнутих стоп, то тут часто використовують скорочені стопи та різні ходи з «каблука».

Чоловіча танцювальна лексика, як і жіноча, збагачується вистукуваннями, присядками із виходом на п'ятки; використанням при виконанні присядок сплесків руками, а подекуди і самими «хлопавками», які притаманні зразкам російського хореографічного мистецтва. Також часто трапляються досить вільні положення рук: лікті дещо зігнуті та відведені від корпусу, долоні – в кулаках. Ці відмінності можемо бачити у танцях слобожанська полька та інших авторських роботах хореографів цього краю.

Досліджуючи побутові танці слобожан, можна чітко визначити, до якої етнічної групи належало населення залежно від танцювальних форм, яким воно надавало переваги. У селах з більшістю українського населення громада танцювала переважно «козачки», «метелиці», «гопак», рідше – «гайдуки» або «польки», а там, де переважало російське – «барині», «тропаки», «кадрилі», «польки» або «комаринські».

Як уже було згадано на початку статті, з огляду на історичні обставини, основним населенням Слобідської України було козацтво. У музиці переважали маршові темпи 2/4, які підіймали бойовий дух. Вони урізноманітнювалися синкопованими ритмами, що імітували біг коня. У танцях цей синкопований ритм хлопці підкреслюють ударами із-за такту скороченою стопою по підлозі, лівою рукою «тримаючи вуздечко», а правою – розмахуючи над головою батогом чи шаблею, у такий спосіб зображаючи їзду верхи. Удари п'ятки об п'ятку у стрибку були зумовлені взуттям для їзди верхи. Так у танці горлиця, який був знаний серед козацтва, і який виконували при дворах козацької старшини, хлопець танцює навколо дівчини навприсядки, то взявшись убоки, то плескаючи в долоні, то цокаючи шпорами нога об ногу.

Як бачимо, чоловічий танець має риси козацької безстрашності – звідси і високі стрибки, широко розкриті руки, долонями вперед. З'являються елементи бойових прийомів («вертушка», «кабріоль», «підсічка»,

«розніжка»). Також танець збагачується багатьма трюковими елементами: присядки, «повзунці», «коза», «бедуїнське та арабське колесо», «повітряні тури», «кільце». Цими елементами насичений танець гопак.

Цікавим фактом було й те, що козаки мали звичай танцювати «на заклад», тобто хто кого перетанцює. У таких змаганнях народжувалися нові цікаві стрибки, вибиванці, трюки.

На думку П. П. Вірського, гопак – це «чоловічий танець, який можуть виконувати один чи кілька танцюристів. Заздалегідь визначеної композиції він не має. В його основі лежить принцип імпровізації. Завдання кожного виконавця зводиться до того, щоб, не заважаючи іншим танцюристам, якнайкраще і якнайдотепніше виконати ті чи інші танцювальні рухи» [3, с. 191].

Цей варіант виконання «гопака» тривалий час був поширений серед українців, котрі формували етнічну групу слобожан. Його історична значущість та дух вільного козацтва, який зберігався в «гопаках», допомагав слобожанам ідентифікувати себе представниками української нації. Окрім того, часто використовувався танцюристами як своя «візитна картка», адже чоловік міг продемонструвати в сольному «гопаку» силу, відвагу, завзятість, спритність, гумор.

На свята українці повсякчас виконували різноманітні варіанти «польок». На Слобожанщині, на жаль, не зафіксовано багатьох варіантів цього танцю, але аналіз декількох із них дозволяє визначити найхарактерніші особливості композиційної будови, найчастіше вживані танцювальні рухи, манери виконання і поетику танцю.

Більшість із них у своїй композиційній будові складалася з кола, яке рухалося за чи проти годинникової стрілки. Ця особливість відповідала вимогам суспільства до побутових танців, адже завдяки невеликій кількості фігур «польки» були простіші у виконанні (на відміну від «козачків» та «гопаків») і дозволяли долучати до танцю якомога більше людей [4, с. 138].

Серед російського населення Слобожанщини вищезгадані танці не мали подібної популярності. Окрім того, що етнічні групи українців та росіян надавали переваги побутовим танцям локального походження. На посилення відмінностей у виконанні впливали музичні інструменти та музичні гармонії, що були притаманні фольклору Росії або України. Гармонію і музичний стрій «козачків», «гопаків» та «польок» було незручно передавати балалайками, гармоніями й іншими суто російськими музичними інструментами, що також вплинуло на збереження росіянами притаманних їм побутових танців, таких як

«акулінка», «матаня», а також характерних композиційних перебудов.

У такий природний і невимушений спосіб синтезувалися дві культури, давши поштовх для розвитку новій самостійній і неповторній культурі Слобожанщини. Танці слобожан разом із танцями інших регіонів утворюють надзвичайно колоритну та різноманітну структуру українського народного танцювального мистецтва. А мистецтво є дзеркалом життя, менталітету та побуту народу. І кожен регіон настільки особливий та відмінний один від іншого, наскільки цікавим і різним було життя нашого люду.

**Висновки.** Отже, процес історичного становлення Слобожанського регіону є вкрай унікальним. Такою ж унікальною є його культура. Сучасні темпи розвитку суспільства та необхідність ідентифікувати свою національну приналежність викликають необхідність у вивченні фольклорних традицій з їхніми регіональними особливостями та характерними ознаками. Розуміючи витоки, підґрунтя для утворення тих чи інших рухів, форм танцю та навіть манери виконання, танцюрист може значно краще вникнути в суть образу, руху, пози. І, як наслідок, покращувати свою виконавську майстерність. Хореограф може глибше мислити при створенні сценічного номеру. Наблизивши сценічне мистецтво до тих першоджерел, зробивши його живим та справжнім, ми можемо торкнутися до сердець глядачів, пробуджувати їхні думки, виховувати естетичний смак та любов до всього рідного, а вже до цього і покликане мистецтво.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні питань особливостей «регіональної ідентичності» Слобожанського краю, проблеми формування характерних особливостей танцювального фольклору та його виокремлення в контексті вивчення українського народного танцю як культурного феномену.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Багалій Д. І. Історія Слобідської України / Д. І. Багалій. – Харків: Дельта, 1999. – 258 с.
2. Бердута М. З. Особливості обрядів та звичаїв Слобожанщини (XVIII–XIX ст.) / М. З. Бердута // Зб. Наук. праць ХІСП. – 2001. – Вип. 6. – С. 2.
3. Вірський П. П. Українські народні танці / П. П. Вірський; Вступ. ст., підгот. тексту, примітки А. І. Гуменюка. – К.: Наук. думка, 1969. – 616 с.: іл., нот.
4. Жизнь и творчество крестьян Харьковской губернии. Очерки по этнографии края // Под редакцией В. В. Иванова, Том 1. – Х.: Типография Губ. Правления, 1898. – 1012 с.
5. Иванов П. В. Жизнь и поверья крестьян Купянского уезда Харьковской губернии / П. В. Иванов. – Х.: Печатное дело, 1907. – 58 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кошавець Максим Петрович** – керівник ансамблю танцю Харківського державного будинку художньої та технічної творчості, аспірант Національної Академії керівних кадрів культури і мистецтв.

*Коло наукових інтересів:* витоки та розвиток українського хореографічного мистецтва, збереження та відродження національних традицій (зокрема Слобожанського краю) засобами мистецтва хореографії.

**УДК 765. 897. 76**

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ ВИХОВАНЦІВ СІЛЬСЬКИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ КОМПЛЕКСІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

**Наталія МАЙБОРОДА (Умань)**

**Постановка проблеми.** Процеси державотворення в Україні на фоні різких суспільно-політичних змін спонукають до вироблення у громадян чіткої свідомої позиції, національної спрямованості на відродження генетичної пам'яті українського народу, духовності, любові до рідного краю, свого народу, держави, визначення сутності та вибудови виховного ідеалу – ядра національної ідеї, взірця для наслідування підростаючим молодим поколінням, докорінного реформування у галузі освіти та виховання.

Тому виховання патріотизму – це той ціннісний орієнтир у виховному процесі і одночасно основна проблема, яка постає перед педагогічними працівниками як ключовий чинник існування незалежної, правової держави, вирішити яку можна завдяки ознайомленню з національною культурною спадщиною рідного народу, його звичаями, традиціями та обрядами, залученню молоді до різноманітних видів мистецтва.

**Аналіз досліджень і публікацій** Неабияку цінність для нашого дослідження мають

погляди та наукові праці видатних українських учених та мистецтвознавців С. Ф. Русової, Г. Г. Ващенко, В. О. Сухомлинського, І. А. Зязюна, О. П. Рудницької, Л. М. Масол, Г. М. Падалки, С. О. Сисоєвої та інших, оскільки мистецтво сприяє вихованню у підростаючого покоління любові до Батьківщини, формуванню громадянського обов'язку на основі загальнолюдських духовних цінностей, утвердженню якостей громадянина-патріота України як світоглядного чинника розвитку культурного і творчого потенціалу свого народу. Різноманітні аспекти патріотичного виховання засобами мистецтва розглядаються в сучасних дослідженнях М. М. Качур, О. Г. Стьопіної, О. Г. Гевко, М. В. Черненко, які дають можливість активізувати творчий потенціал, розвивати емоційність, інтелект, розширювати світогляд, спонукають до вивчення національних скарбів, піднімають загальнокультурний рівень, поглиблюють патріотичні почуття. Організації навчально-виховного процесу в сільських навчально-виховних комплексах присвячені дослідження вчених В. Г. Кузя, О. М. Коберника, Н. М. Манжелій, В. В. Ферштея та інших. Дослідники наголошують на необхідності використання різноманітних видів художньо-естетичної діяльності (зображувальної, театралізованої, музичної) у розвитку естетичних почуттів, творчих здібностей вихованців, формуванні дружніх взаємин у різновіковому колективі.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми **мета статті** спрямована на визначення та теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов процесу формування патріотичних цінностей у вихованців сільських навчально-виховних комплексів.

**Виклад основного матеріалу.** Специфіка виховного впливу музичного, образотворчого та хореографічного мистецтва полягає у його здатності вирішувати завдання особистісного зростання особистості, формування здатності створювати прекрасне, пробуджувати творче бачення спектру високих громадянсько-патріотичних почуттів у втілених художніх образах пісні, малюнку, танцю. Для повноцінного формування патріотизму в його ціннісному прояві у сільському навчально-виховному комплексі нами визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, які розглянемо більш детально.

Важливою педагогічною умовою формування патріотизму у вихованців сільських НВК є підвищення рівня розвитку мистецької компетенції педагогів з метою патріотичного виховання дітей. Одну з

головних ролей у формуванні патріотизму засобами мистецтва вихованців дошкільного віку та молодших школярів посідає позиція педагога, який за своєю внутрішньою сутністю і позиціонуванням у суспільстві є палким патріотом, глибоко усвідомлює необхідність організації мистецької діяльності у сільському навчально-виховному комплексі задля формування підростаючого покоління патріотами, має потужну теоретичну базу знань, володіє практичними навичками та вміннями, які відповідають специфіці видів мистецтва, постійно удосконалювати свою професійно-мистецьку компетентність, уміє творчо мислити, рефлексувати, креативно підходити до розв'язання різноманітних проблем у цій сфері. Доречним буде обумовити значущість особистості вчителя у сільській школі, який повинен бути еталоном порядності, провідником високої культури, яка проявляється у спілкуванні з односельцями, батьками учнів, колегами, стояти на порядок вище від матеріальних проблем та несприятливих умов для педагогічної діяльності. Домінуюча роль особистості педагога, на думку світоча української педагогічної думки В. О. Сухомлинського, полягає у тому, що він – особливий, не схожий на інших скульптор, а виховання, творення Людини – це його основна професія. Очікування суспільства, його надія покладається на «майстра-скульптора, від якого величезною мірою залежить майбутнє нашої країни» [4, с. 533]. В організації патріотичного виховання у сільському навчально-виховному комплексі педагог несе особливу місію – усі педагогічні знання, уміння, душевні сили, переконання повинні спрямовуватися на втілення ідеї В. О. Сухомлинського в практику: «...слово учителя, насамперед слово, звернене до розуму, серця, душі вихованця, і обставини, створювані в колективі, в спільній праці, у взаємовідносинах дітей з дорослими, – все це переконує людину в тому, що вона – творець, володар праці, і від неї самої, від її волі, наполегливості, працьовитості залежить виявити себе, розкрити свої задатки, сили, здібності, талант» [3, с. 465]. Саме вихователі дитячих закладів під час ознайомлення з творами мистецтва здатні викликати у вихованців почуття емоційного захвату, здивування, цікавості, бажання знову повернутись до пережитого, пограти в музичну гру, заспівати пісню, протанцювати хоровод, етюд, танець, намалювати малюнок.

Отже, аналіз наукового доробку українських учених переконує у тому, що високого рівня патріотичної вихованості дітей можна досягти завдяки високій професійній

готовності педагога до занять мистецтвом, його потягу до активного створення магічного дійства дитячої творчості, уміння створювати передумови для емоційних переживань, рефлексивних станів як основи формування патріотичної спрямованості особистості.

Другою умовою визначено створення виховного середовища на основі народно-культурної спадщини нашого народу.

Дослідниця дошкільного виховання С. Ф. Русова проаналізувала вплив на розвиток дитини оточуючого середовища і дійшла висновку: «Виховуючи почуття краси, треба оточення дитини зробити якомога красивішим, щоб хата дитини була чиста, прикрашена квітками, вишиваними рушниками, малюнками. Треба ставити дитину в найтісніший зв'язок з природою, щоб її захоплювала краса лісу, степу, ранку, заходу сонця... Хай на стіні вашої майбутньої рідної школи висить портрет великого апостола правди й науки Тараса Шевченка... В такій веселій новій українській школі виростуть дітки на радість і на користь Україні...» [5, с. 15, 73], бо саме через сприймання природи, ознайомлення дітей з національними традиціями, найкращими зразками культури свого рідного народу, села, його природними особливостями, внесення в сучасний побут українського національного колориту, поглиблюється почуття патріотизму, любові до рідного краю, батьківщини, ушляхетнюються думки і помисли. Цей рукотворний куточок краси, наповнений українською естетикою, патріотичним духом, формує ціннісні орієнтації дитини, допомагає глибше осмислювати дійсність, проявляти власну художню творчість, розвивати сприймання, образну уяву, фантазію, асоціативне мислення.

У Програмі виховання дітей від двох до семи років «Дитина» йдеться про створення такого виховного середовища, в якому провідне місце посідають ті види народного мистецтва, в яких є витoki національної і загальнонародської культури, а саме: образотворче мистецтво, літературний і музичний фольклор [1, с. 28]. З цієї точки зору основними вимогами до організації такого виховного середовища є: відповідність віковим особливостям та потенційним можливостям дітей, забезпечення повної свободи дій, виразність, привабливість, емоційний комфорт, доступність, які спонукають до активної творчої діяльності та оволодіння мистецькою компетентністю, власного дослідження у сфері культури і побуту українського народу. Такий підхід до організації та створення виховного середовища у сільському навчально-виховному комплексі для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку вимагає

присутності наочних матеріалів та обладнання для занять образотворчим мистецтвом, музикою та хореографією, які забезпечують створення яскравих образів навколишньої дійсності, викликають відчуття краси, викликають у вихованців бажання активно займатись творчістю. Прикладом такого виховного середовища можуть слугувати різноманітні центри народознавства – світлиці, кімнати, дитячі музеї, які обладнані предметами народного вжитку (меблями, розписаним посудом, національним одягом, рушниками, скатертинами, муляжами овочів і фруктів, українських національних страв), наповнені ароматами сушених польових квітів і трав, речами українського ужитково-національного мистецтва, іграшками, репродукціями картин митців рідного краю та власними творами, народними музичними інструментами. Відповідно до поставлених завдань та змісту занять з вихованцями виховне середовище повинне бути змінюваним, динамічним, варіативним. Так, для занять малюванням, відзначення народних свят календарного циклу можна обрати природу рідного раю, весняний сад, річку, поляну. Отже, створення виховного середовища на основі українських народних традицій та найкращих зразків культури свого рідного народу у сільському навчально-виховному комплексі сприяє якнайширшому залученню дітей до мистецької діяльності.

Третьою умовою є взаємодія сім'ї та педагогічного колективу з метою упровадження мистецької діяльності в організації художньо-творчої діяльності дітей. Саме тісна взаємодія сім'ї та педагогічного колективу в умовах сільського навчально-виховного комплексу дозволяє систематизувати та об'єднати зусилля батьків і школи у напрямку активного входження мистецтва в їхнє буденне життя, несення спільної відповідальності за долю дітей, за долю держави у їх образі.

На передній план виступають проблеми входження мистецтва в життя дитини, які можна вирішити завдяки тісній співпраці з батьками, а саме: 1) доступність мистецтва для кожної дитини; 2) залучення дітей до світу мистецтва, формування бажання постійного спілкування з мистецтвом; 3) базовий мінімум художньо-педагогічної освіти батьків, які причетні до виховання дітей. Роль школи у досягненні цієї мети полягає в практичному керівництві мистецькою діяльністю дітей в умовах сім'ї, зміну пасивної позиції батьків на активну, адже співпраця батьків з педагогами уможливорює більше пізнання внутрішнього світу своєї дитини, розуміння і подолання труднощів у процесі формування мистецьких



нахилів, вчасне надання посильної допомоги та підтримки, внесення позитивних коректив, наповнення дитячого серця красою, яка стане невід'ємною частиною його життя.

Дослідник родинного виховання П. М. Щербань відзначає, що родина є всеоб'єднуючим ядром української нації, її унікальним кодом, опорою у процесі самозбереження українського народу серед світових цивілізацій. Надзвичайно цінним продуктом творчих пошуків дослідника став глибокий аналіз образу Батьківщини, який починає складатися в дошкільному дитинстві і наповнюється у міру дорослості дитини все новим змістом. Саме на емоційній складовій цього поняття наголошує дослідник: «Витоки його – у враженнях, що пов'язують дитину теплими почуттями з рідним домом, своєю родиною, селом чи містом, у якому вона проживає. Звична з малих років навколишня природа, прихильність до близьких людей, любов до матері та батька, безпосереднє емоційне ставлення до подій, якими живе Україна, – все це і створює в маленької людини чуттєвий настрій, з якого виростає любов до Батьківщини» [2, с. 175].

Важливим моментом у розв'язанні цих проблем виступає педагогічна спрямованість процесом залучення батьків та дітей до світу мистецтва, їх відношенням до нього, яке визначає інтереси, уподобання дітей, формує світогляд, передає соціальний досвід. Потрібно, щоб батьки зуміли переконати свою дитину слухати музику, співати в дитячому хорі, малювати, ліпити, вирізати, конструювати, танцювати, імпровізувати, милуватися природою та інше. Творча колективна взаємодія батьків та дітей на базі сільського навчально-виховного комплексу може виявлятися у постановці концертів, свят, ігор, розваг, театралізованих вистав з піснями та танцями, створенні сімейних мистецьких проєктів, переглядах мистецьких телепередач та фільмів, відвідуванні персональних виставок, музеїв, картинних галерей, різноманітних фестивалів народної творчості, драмтеатрів.

Особливу увагу ми звертаємо на забезпечення наступності у процесі оволодіння мистецькою діяльністю між групами дитячого дошкільного закладу та початкової школи. Одним із основних принципів створення та існування навчально-виховних комплексів узагалі є принцип наступності, про що свідчать результати досліджень проблем функціонування та пошуку нових підходів до організації виховного процесу в навчально-виховних комплексах «Дошкільний навчальний заклад – школа» групи науковців під керівництвом В. Г. Кузя. Дослідники дійшли висновку про

те, що «недооцінка художньої сфери в освітніх закладах сповільнює загальний розвиток особистості, і це є перешкодою для стимулювання дитячої художньої творчості» [6, с. 92]. Отже, повноцінний мистецький розвиток дитини в дошкільному віці є основою для становлення творчої особистості протягом усього життя та невід'ємною ланкою процесу устремління до особистісної довершеності, гармонійного співіснування у соціумі, самовдосконалення.

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене ми прогнозуємо, що формування патріотизму у вихованців сільських НВК буде ефективним у разі дотримання зазначених організаційно-педагогічних умов. Подальші дослідження та наукові розвідки варто проводити в напрямі окреслення педагогічних умов формування патріотичних цінностей вихованців відповідно до специфіки роботи навчального закладу, узагальнення результатів експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту: О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець; наук. кер. програмою: О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна; авт. кол.: Г. В. Бельська, Е. В. Белкіна, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білокаленко, С. А. Васильєва, М. С. Вашуленко [та ін.]. – 3-є вид., доопр. та доп. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.

2. Національне виховання в сім'ї [Текст]: для батьків, учителів, вихователів / П. М. Щербань; Худож. оф. М. Пшінка. – Київ: Борівітер, 2000. – 258 с. : іл. ; 20 см.

3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори [Текст]: в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5: Статті. – 636 с.

4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори [Текст]: в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 2: Сто порад учителів. – 657 с.

5. Русова Софія Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн 2 / За редакцією Є. І. Коваленко; Упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.

6. Психолого-педагогічний супровід формування освітніх компетенцій у вихованців навчально-виховних комплексів «Дошкільний навчальний заклад – школа»: Монографія / В. Г. Кузь, С. М. Гаврилюк, Л. В. Іщенко, О. В. Поліщук, С. С. Попиченко, І. П. Рогальська-Яблонська, Н. І. Скрипник; Наук. ред. В. Г. Кузь. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. – 230 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Майборода Наталія Олексіївна** – аспірант кафедри дошкільної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Коло наукових інтересів:* патріотичне виховання засобами мистецтва вихованців сільських навчально-виховних комплексів «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад».

УДК 37.015.3:781.21-051(045)

**СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ****Наталія СОБОЛЬ (Київ)**

**Постановка проблеми.** Перед сучасною музично-педагогічною освітою поставлене важливе завдання підготувати високоосвічених та кваліфікованих вчителів музичного мистецтва. Студенти-майбутні вчителі повинні володіти не лише достатнім рівнем знань та навичками з фаху, але й мати важливі якості, які визначають розвиток їх особистості. До таких якостей ми відносимо наявність сформованої толерантності, щевідчить про рівень культури спілкування та загальної обізнаності особистості.

Майбутній вчитель музики, враховуючи специфіку своєї професії, повинен проявляти толерантність у міжособистісному спілкуванні з учнями, колегами, а також стосовно виконавців та творців музичного твору. Словесна та музична інтерпретація твору мистецтва, яку виконує вчитель на уроці, повинна бути чіткою, грамотною і неупередженою. Важливо передати зміст та задум автора якомога чіткіше та зрозуміло для дітей, зберігаючи оригінальний посил, закладений у творі. Такий складний просторовий художній діалог між педагогом, атором та учнями вимагає від майбутнього вчителя музики значних творчих зусиль, які можуть акумулюватися у понятті художньо-творча толерантність.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема формування толерантності, як прояву поваги та терпимості до іншого, цікавила багатьох вчених-філософів (О. Грива, В. Лекторський, М. Мчедлов, П. Менцер, М. Уолцер), психологів (О. Асмолов, Л. Залановська, О. Клепцова, Л. Орбан-Лембрик, Г. Солдатова, О. Шаюк, О. Швачко), педагогів (О. Волошина, Е. Койкова, Л. Майковська, О. Орловська, В. Сітаров, Ж. Шайгозова) та ін. Але як показав аналіз наукової літератури, питання формування толерантності у мистецькому середовищі мало вивчене, а поняття художньо-творча толерантність є абсолютно новим та вперше визначеним нами.

Для нашого дослідження цікавим є визначення толерантності у контексті мистецької освіти, яке наводить відомий вітчизняний вчений В. Черкасов [5]. Він визначає толерантність як прагнення педагога до створення такого навчально-виховного середовища, де учні матимуть змогу вільно розвивати свої художньо-творчі здібності, висловлювати обгрунтовані думки й погляди на закономірності розвитку певного жанру

мистецтва, пропонувати власну інтерпретацію художньо-образного змісту музичного твору. Опираючись на наведене визначення, ми хочемо підкреслити, що саме ми розуміємо, говорячи про художньо-творчу толерантність майбутнього вчителя музики. Вчитель повинен проявляти толерантність до творчого процесу, художніх уподобань інших (учнів, композиторів, представників різних культурних та мистецьких напрямків тощо), і враховувати це у своїй педагогічній діяльності. Тобто художньо-творча толерантність має виражену естетичну характеристику і має прямий зв'язок з художньо-інтерпретаційними процесами протягом викладання та ознайомлення з музичними творами.

Для того, щоб розробити власну структуру художньо-творчої толерантності, ми проаналізували вже існуючі дослідження, які описують будову та критерії інших видів толерантності. Так, до основних складових толерантності О. Грива [1] відносить когнітивну, аксіологічну, інструментальну та якісну. Л. Майковська при дослідженні етнокультурної толерантності, визначає чотири компоненти, які складають зміст підготовки формування етнокультурної толерантності школярів засобами музичного мистецтва, а саме мотиваційно-ціннісний, логіко-конструктивний та художньо-операційний [3, с. 210–211]. Іншу схему побудови толерантності у педагогічному контексті пропонує Ю. Котелянець і називає три компоненти: когнітивний, перцептивно-афективний та поведінковий [2]. Серед психологічних досліджень толерантності нам імпонує структура толерантності, виділена О. Спіциною [4], яка включає в себе мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти.

**Метою статті** є обгрунтування структури феномену художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. Досягнення означеної мети передбачає постановку і виконання наступних завдань: розкрити сутність поняття «художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики»; виявити суб'єкт, об'єкт, предмет даного явища; охарактеризувати компоненти художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики; визначити критерії та показники кожного компоненту означеного феномену.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки поняття художньо-творча толерантність є

новим і раніше не досліджуваним, ми вирішили розпочати нашу роботу з визначення основних положень будь-якого явища, а саме обґрунтування його об'єкта та суб'єкта. Під поняттям «суб'єкт» найчастіше розуміють особу або явище, яка має активний вплив на перебіг певних процесів, а під «об'єктом» передбачається сторона, на яку цей вплив здійснюється.

Але художньо-творча толерантність має специфічну сферу існування, яка проявляється не лише у фізичному контакті кількох людей, а й у процесі невербального спілкування людини з мистецтвом. Тому суб'єктом або об'єктом такої взаємодії може бути і нематеріальне явище, як то художні засоби виразності, художній задум автора, жанр у мистецтві тощо. Отже, первинні суб'єкти і об'єкти художньотворчої толерантності можуть мінятися місцями у ході контакту, мати взаємний вплив на перебіг творчого процесу і його результат.

У зв'язку з цим, серед сторін, стосовно яких може проявлятися художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики, ми визначаємо:

1) митця (композитор, художник, письменник, тобто людина, яка безпосередньо створює твір мистецтва та через який самовиражається);

2) виконавця (той, хто має безпосередній контакт з автором та його твором; інтерпретує художній задум митця у власному виконанні);

3) слухача (людина, яка сприймає твір, переживає його разом з композитором та виконавцем; той, на кого власне направлений процес створення та виконання твору мистецтва; той, хто оцінює художній твір);

4) художній образ (головна ідея, концепція, яка втілена автором у художньому творі; драматичний герой, з яким знайомляться та чию історію переживають виконавець та слухач під час художнього контакту);

5) культурна епоха (система цінностей, соціально-культурних традицій, які визначають зміст та ідеологію художнього стилю у мистецтві; без розуміння епохи і часу створення автором твору мистецтва неможливе його осмислення та конструктивний діалог).

Під предметом художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики ми розуміємо мистецтво взагалі, у всіх його проявах. Незважаючи на те, що для майбутнього вчителя музики профілюючим є музичне мистецтво, ми визначаємо важливе значення оволодіння студентами інтегрованими знаннями з мистецтвознавства, що є наукою про функціонування всіх видів

мистецтв. Таким чином, формування художньо-творчої толерантності буде зумовлене загальним розвитком знань з теорії та історії мистецтв, культурології, історії, філософії, але у ракурсі їх впливу на становлення та розвиток музичного мистецтва і принципів творення та існування музичних творів. Таке поглиблене вивчення основ функціонування мистецьких явищ, їх художньої мови допоможе майбутнім вчителям музики краще розуміти художній стиль, особистість митця, його художній задум, що сприятиме активному залученню до критичного діалогу з мистецтвом, а отже і формуванню художньо-творчої толерантності.

У результаті аналізу існуючих систем внутрішньої будови феномену толерантності та враховуючи специфічність цього явища, у структурі художньо-творчої толерантності ми виділяємо такі компоненти: когнітивно-пізнавальний, творчо-діяльнісний, емоційно-ціннісний.

Когнітивно-пізнавальний компонент художньо-творчої толерантності передбачає наявність у особистості достатніх знань з теорії мистецтва (музичного, зокрема); розуміння художніх знаків та орієнтування у контексті художніх образів; розвинуті пізнавальні якості, які б допомагали реалізовувати прагнення людини до саморозвитку та самовдосконалення. Він характеризується рівнем обізнаності особистості, її кругозором, флексибельністю та критичністю мислительних процесів, а також здатністю (а головне бажанням) до саморозвитку тощо. Критерії та показники когнітивно-пізнавального компоненту художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики представлено у табл. 1.

Творчо-діяльнісний компонент художньо-творчої толерантності включає в себе музично-професійні якості, якими повинен володіти майбутній вчитель музики; практичні навички роботи над художнім твором; життєвий досвід безпосередньої комунікації особистості з різними видами мистецтв. До показників, які свідчать про вірогідність сформованості цієї складової у майбутнього вчителя музики, ми відносимо розвинені у нього музичні здібності, виконавський досвід, позитивну рефлексію, артистизм, активність, креативність, значний досвід у спілкуванні з творами мистецтва, плюралізм у поглядах та художніх смаках. У табл. 2 ми представили показники, які характеризують другий компонент художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.

Таблиця 1

**Показники когнітивно-пізнавального компоненту  
художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики**

Компонент	Критерій	Показник
Когнітивно-пізнавальний	Обізнаність (кругозір)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– володіння знаннями з мистецтвознавства, історії, філософії, культурології та інших гуманітарних дисциплін, пов'язаних з мистецтвом;</li> <li>– володіння знаннями з теорії та історії музики;</li> <li>– володіння мистецтвознавчим категоріальним апаратом</li> </ul>
	Флексибельність (гнучкість) мислення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– відкритість мислення;</li> <li>– подолання стереотипів;</li> <li>– здатність до абстрагування;</li> <li>– уміння пристосовуватися до умов, у яких існує вид мистецтва;</li> <li>– уміння легко «переключатися» на зміст та традиції епохи, стилю, жанру мистецтва</li> </ul>
	Критичність мислення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до осмислення інформації та прийняття протилежних точок зору;</li> <li>– зданість до обґрунтування власної позиції;</li> <li>– цілеспрямованість власної діяльності</li> </ul>
	Саморозвиток	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прагнення до самовдосконалення у широкому значенні слова;</li> <li>– здатність до саморефлексії;</li> <li>– розуміння неосаяжності культуного розмаїття, але прагнення до отримання нових знань</li> </ul>

Таблиця 2

**Показники творчо-діяльнісного компоненту  
художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики**

Компонент	Критерій	Показник
Творчо-діяльнісний	Досвід спілкування з мистецтвом	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уміння розпізнавати художні стилі та техніки;</li> <li>– знання ключових постатей світової культури;</li> <li>– досвід споглядання та прослуховування творів мистецтва;</li> <li>– досвід аналізування змісту творів мистецтва</li> </ul>
	Досвід музично-творчої діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– володіння досвідом сценічного музичного виконавства;</li> <li>– володіння репертуаром творів різних жанрів та стилів;</li> <li>– володіння технікою гри на музичному інструменті, вокального виконавства, диригування тощо;</li> <li>– уміння інтерпретувати твір та самовиражатися через виконання твору</li> </ul>
	Позитивна рефлексія	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до самоаналізу та самокритики;</li> <li>– спокійне ставлення до зовнішньої критики;</li> <li>– пошук смислового та ідеологічного навантаження, яке вкладає автор у твір мистецтва, враховуючи культурні особливості конкретної епохи</li> </ul>
	Плюралізм	<ul style="list-style-type: none"> <li>– досягнення у власній творчості синтезу досвіду, ідеї попередніх поколінь із сучасністю;</li> <li>– здатність осмислювати об'єкт у множинності його зв'язків з іншими об'єктами та їх перспективами;</li> <li>– впевненість у правильності своїх дій та поглядів, з припущенням існування протилежної точки зору</li> </ul>

Музикальність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наявність добре розвинених музичних здібностей;</li> <li>– здатність до цілісного сприйняття музики;</li> <li>– розвинені імажинарні здібності особистості, які допомагають створити художні образи</li> </ul>
Артистизм	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вміння позитивно самовиражатися у творчому процесі;</li> <li>– використання досвіду та знань задля найбільш точної інтерпретації твору у контексті його художніх особливостей;</li> <li>– вміння вживатися в образ, дивитися на світ «чужими очима» і при цьому залишатися собою</li> </ul>
Креативність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до пошуку та реалізації нових рішень для поставлених завдань;</li> <li>– здатність до творчого самоствердження;</li> <li>– готовність відстоювати та аргументувати своє художнє бачення</li> </ul>
Активність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ініціативність у власній творчій діяльності, у підборі репертуару;</li> <li>– зацікавленість у пізнанні різних культур та традицій народів світу;</li> <li>– наявність активної життєвої позиції (ведення активного художньо-мистецького життя)</li> </ul>

Таблиця 3

**Показники емоційно-ціннісного компоненту  
художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики**

Компонент	Критерій	Показник
Емоційно-ціннісний	Емпатія	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до співчуття по відношенню до інших;</li> <li>– здатність «пропускати через себе» (співпереживати) художній зміст твору та погляди митця;</li> <li>– здатність до емоційного відгуку при сприйнятті інформації</li> </ul>
	Перцепція	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до сприйняття предметів зовнішнього світу;</li> <li>– здатність до формування чуттєвого образу як результату впливу зовнішніх факторів на органи чуття людини;</li> <li>– здатність до оцінки та передачі отриманих вражень різними способами</li> </ul>
	Комуні-кабельність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вміння спілкуватися з людьми, які мають різні художні вподобання;</li> <li>– вміння спілкуватися з людьми, які є представниками різних культур та етносів;</li> <li>– вміння виражати власні погляди та творчі ідеї</li> </ul>
	Любов до мистецтва	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розуміння важливої ролі мистецтва та механізмів його впливу на життя суспільства;</li> <li>– організація свого життєвого простору таким чином, що мистецтво стає стилем життя</li> </ul>
	Автономність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– незалежність від нестабільних соціальних процесів;</li> <li>– сформований світогляд, у тому числі художній;</li> <li>– покладання на власний художній потенціал, смаки та вподобання</li> </ul>
	Гармонія	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прагнення до порозуміння з іншими;</li> <li>– пошук єднання з художнім образом твору мистецтва;</li> <li>– здатність до «розчинення» власного «Я» у творі мистецтва</li> </ul>
	Тактовність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знання та використання правил етики поведінки, спілкування тощо;</li> <li>– стриманість у вираженні емоцій при спілкуванні з мистецтвом;</li> <li>– вираження поваги до особистості митця, представників культурної епохи, носіїв різних традицій тощо</li> </ul>
	Свобода	<ul style="list-style-type: none"> <li>– право на вільне самовираження та визнання цього права за іншими;</li> <li>– свобода від різного роду упереджень</li> </ul>

Під емоційно-ціннісним компонентом художньо-творчої толерантності ми розуміємо наявність у майбутнього вчителя музики мотивації до художньої діяльності, яка сприяє розвитку його художньо-світоглядних орієнтацій та готовності до діалогу з мистецтвом; дотримання моральних цінностей свого культурного осередку та спроможність до розуміння та прийняття інших художніх традицій. На нашу думку, наявність у особистості емпатії, розвиненої перцепції, комунікативності, тактовності, автономності, прагнення до гармонії, любові до мистецтва вдало характеризують останній, третій компонент художньо-творчої толерантності. Показники третього емоційно-ціннісного компоненту художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики узагальнено і представлено у табл. 3. Узагальнюючи усе вищесказане, ми можемо вивести визначення, що ж являє собою художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики. На нашу думку, це прояв одночасно осмисленого та емоційно-ціннісного ставлення особистості до особи митця, виконавця та реципієнта, художнього жанру, художнього образу, враховуючи особливості культурної епохи та її суспільних цінностей. Художньо-творча толерантність стосується художньої діяльності майбутнього вчителя музики, метою якої є створення, презентація, репродукція, інтерпретація, або сприйняття творів мистецтва.

**Висновки** і перспективи подальших розвідок напраму. Художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики – це нове поняття, яке потребує детального вивчення та опрацювання. У даній статті ми спробували здійснити його аналіз та визначити основні структурні компоненти та показники, які можуть характеризувати півень її сформованості. У подальших дослідженнях ми плануємо детальніше вивчити умови та форми прояву художньо-творчої толерантності

майбутнього вчителя музики, а також розробити ефективну методику її формування.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософських наук : спец. 09.00.10 – філософія освіти / Ольга Анатоліївна Грива // НПУ ім. М.П. Драгоманова, кафедра соціальної філософії та філософії освіти. – К., 2008. – 34 с.

2. Котелянец Ю. С. Характеристика толерантності як педагогического поняття [Текст] / Ю. С. Котелянец // Педагогика: традиции и инновации: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 156–160.

3. Майковская Л. С. Феномен этно-культурной толерантности в музыкальном образовании : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08, 13.00.02 / Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2009. – 467 с.

4. Спицына О. А. Экспериментальное исследование возможности формирования межличностной толерантности у младших школьников / О. А. Спицына // Культура & общество [Электронный ресурс]: Интернет-журнал МГУКИ / Моск. гос. ун-т культуры и искусств – 2006 – 2 – С. 4. – Режим доступа: <http://www.e-culture.ru/Articles/2006/Spitcyuna.pdf>, свободный – Загл. с экрана.

5. Черкасов В. Ф. Вплив толерантності на формування естетичної культури молоді / В. Ф. Черкасов // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 106. – С. 121–128.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Соболь Наталія Віталіївна** – аспірант кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

*Коло наукових інтересів:* розвиток толерантності майбутніх вчителів музики, дослідження впливу інтеграції мистецтв на розвиток обізнаності та якості знань студентів.

**УДК 788.03+37(075)**

### МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДУХОВИКІВ У ПРОЦЕСІ КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ

**Чжан ЦЗЯНАНЬ (Київ)**

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах музично-виконавської діяльності студентів, виконавців на духових інструментах із спеціальності «Музичне мистецтво» вищих навчальних закладів освіти, поряд з іншими виконавськими дисциплінами, такими як «Основний музичний інструмент»,

«Додатковий музичний інструмент» та ін., чільне місце посідають «Інструментальний ансамбль» або «Ансамбль духових інструментів» та «Оркестровий клас». Відомо, що лише незначна кількість випускників займаються сольною концертною діяльністю. Переважна ж більшість духовиків працює у

складі різних музичних колективів, що актуалізує розробку зазначеної проблеми. Контент-аналіз нормативних документів вищих музичних навчальних закладів Німеччини, Австрії, Сербії та Польщі, а також інтерв'ювання викладачів цих країн засвідчили, що кількість годин, відведених для занять у класі ансамблю у ВНЗ України менша, ніж у країнах Європи. Тому, проблема якісної підготовки виконавців-духовиків у процесі колективного музикування залишається особливо актуальною.

**Аналіз досліджень і публікацій** з проблем професійної підготовки виконавців на духових інструментах дає підстави вважати, що переважна більшість науково-методичних праць спрямована саме на вдосконалення сольного виконавства (праці С. Болотіна, І. Гишки, С. Горового, Т. Докшицера, В. Качмарчика, І. Кобця, П. Круля, В. Луба, К. Мюльберга, В. Пилипчака, В. Посвалюка та ін.). Як відомо, гра в ансамблі – це важливий етап на шляху від сольного до оркестрового виконавства. Однак, залишаються недостатньо висвітленими питання, пов'язані з підготовкою виконавців-духовиків у класі інструментального ансамблю.

**Мета дослідження** – здійснити спробу детального аналізу методичних аспектів виконавської підготовки духовиків у процесі колективного музикування.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, ансамблі складаються за принципом об'єднання однорідних мідних духових або дерев'яних духових інструментів. Зустрічаються також ансамблі змішаного типу. Комплектуючи склад ансамблю, варто враховувати рівень підготовки, індивідуальні особливості кожного учасника, його музичну обдарованість, емоційність, звукові якості тощо [1]. У свою чергу, відбирати музичний матеріал треба таким чином, щоб кожен учасник цього ансамблю зміг би проявити свої виконавські й творчі можливості якнайкраще.

Слід зазначити, що особливу роль у творчому процесі ансамблевого виконавства відіграє психологічна сумісність його учасників – це спільність поглядів, ступінь вихованості, дисциплінованість та ін. У зв'язку з цим важливо сформувати ансамбль виконавців не лише з гарною професійною підготовкою, а також з добрими стосунками, взаємною симпатією та повагою один до одного.

На початку роботи над музичним твором учасники ансамблю повинні разом з викладачем зробити художній аналіз музичного матеріалу, осягнути його ідейно-художній зміст, музичну форму, визначити кульмінації в частинах, розділах, фразах тощо.

Для загального ознайомлення бажано спочатку виконати твір повністю [2]. Надалі студентам необхідно самостійно аналізувати свої дії у ансамблевому виконавстві, а викладачу відводиться роль контролювати та спрямовувати членів колективу, надаючи необхідні вказівки й зауваження.

Початковий період занять у класі ансамблю – складний і відповідальний. Важливого значення набуває послідовність у виборі та вивченні репертуару. Твори добираються таким чином, щоб відповідати рівню професійної підготовки виконавців, ступеню їх музичної зрілості. Досягнення якісного ансамблевого виконання залежить від кропіткої регулярної індивідуальної та колективної роботи музикантів. Безпосередньо перед заняттями у класі ансамблю кожен його учасник повинен бути в належній виконавській «формі» і вільно виконувати свою партію. Слід також приділяти особливу увагу навичкам настроювання інструментів у ансамблі.

Заняття у класі ансамблю рекомендується розпочинати з музичних творів, у яких є чітка визначеність ролі кожного інструмента ансамблю та взаємодії партнерів. Необхідно домагатися однорідності виконавських штрихів, доцільної підпорядкованості нюансів, дотримання певного звукового балансу, стійкості інтонації та ритму [3, с. 78]. Для досягнення злагодженої гри у ансамблі потрібно дотримуватися загального для всіх учасників фразування в однорідних частинах твору. Особливої уваги вимагає робота над унісоном, відпрацювання чистоти інтонації під час занять.

Слід звернути увагу на виявлення першого або другого плану голосоведення головних і супідрядних музичних ліній, домагаючись правильного звукового балансу й розкриття художнього образу твору. Специфіка гри в ансамблі потребує від учасників вміння бути «ведучим» та «супідрядним», у залежності від значення партії в тому чи іншому епізоді музичного твору. Учасник ансамблю, який виконує другу партію повинен у потрібний час налаштуватися на «емоційну хвилю» виконавця головної партії, дотримуючись тієї ж динаміки, одночасно домагаючись схожої вібрації, прийомів звуко-видобування тощо. Особливо важлива під час виконання твору в ансамблівистів наявність єдності у відчутті руху мелодії.

Одним із складних моментів, що вимагають особливої уваги, є виконання вказівок *a tempo* і *tempo I* після *ritenuto*, *tempo rubato*, а також виконання фермати. У цих випадках (повернення до початкового темпу після *ritenuto*, виконання *tempo rubato*, закінчення фермати та вступ наступної фрази)

учасникам ансамблю пропонується дотримуватися вказівок і спрямовувальних дій першого голосу [4, с. 7].

Дуже важливо навчитися точно розпочинати музичну фразу з урахуванням виконавського дихання (синхронне взяття акорду), а також стежити за спільним його закінченням у заключних побудовах. Це сприятиме вихованню уважного ставлення виконавців до нюансування, однорідної акцентуації, фразування, чистого інтонування. Для досягнення синхронності партнери повинні відчувати темп ще до початку гри.

Для виконання кантилени необхідне ретельне опрацювання матеріалу. Дуже важливо навчитися різним прийомам вібрації. Варто прагнути до зближення якісної співзвучності партнерів, особливо в музиці імітаційного плану.

Одним із важливих методичних аспектів є робота над злагодженою грою в ансамблі, а особливо – над чистотою інтонації. Бажано розучувати твори у повільному темпі. Під час виконання в середньому темпі потрібно виявляти лінію внутрішнього розвитку, притаманну саме цьому твору. У процесі вивчення музичного матеріалу не завжди потрібно програвати його спочатку до кінця, іноді в залежності від складності, твори доцільно виконувати фрагментами [2, с. 9]. Окрім цього, ансамблістам бажано читати з листа в унісон найпростіші мелодії зі збірок сольфеджіо. На цих прикладах можна відпрацьовувати артикуляцію, ритм, виконуючи їх різними штрихами, у різних темпах і нюансах. Такі вправи допомагають у здобутті синхронного дихання, уміння слухати один одного. Для розвитку гармонійного слуху необхідно грати гами в терцію або сексту, прості схеми з тризвуків.

Більшу частину репетиційного часу займає робота над інтонацією. В ансамблі кожен виконавець має своє звуковисотне відчуття, що створює для інтонаційно-чистого виконання певні труднощі. Подолати це можна шляхом чисельних занять і виступів, у результаті чого формується інтонаційна єдність ансамблю.

Перед грою в ансамблі кожному виконавцю потрібно вивірити у своїй партії інтонаційну точність кожного звуку, підібрати оптимальну аплікатуру і записати її в партію. Досконале виконання своєї партії дає можливість уважніше прислуховуватися до гри партнерів.

Слід зауважити, що робота над чистотою інтонації практично ніколи не припиняється. Кожному виконавцю характерна відносна чистота інтонування, прийнятна лише для цього, неповторного у майбутньому, процесу

музикування. Працювати над чистотою інтонування краще застосовуючи нюанс ріано, в якому найбільш відчутна інтонаційна неточність. Особливо складною для ансамблів, які виконують музику на духових інструментах, є гра в унісон або в октаву. Існує думка, що під час такої гри один з голосів ансамблю повинен звучати тихіше від іншого, таким чином, виділення одного голосу дозволить іншому чітко його чути і під нього підстроїтися [2]. Однак, слід зазначити, що такий підхід можна використовувати лише на початковій стадії роботи над інтонацією. У подальшому потрібно домагатися, щоб перший і другий голос, граючи в унісон або в октаву, звучали в одному нюансі. Для досягнення чистоти інтонування в ансамблі поширена практика виконання гам в унісон або в октаву, а також ввідних тонів. Такі вправи сприяють зближенню інтонаційного відчуття у виконавців, розвитку навичок швидкого налаштування один до одного. Перед роботою над музичними творами бажано виконувати гами переважно в тих тональностях, у яких написані твори.

Слід відзначити ще один з найважливіших аспектів роботи в ансамблі духових інструментів – це розвиток ансамблевих слухових навичок, оскільки ансамблеве музикування допомагає виконавцеві оволодіти вмінням чути себе ніби зі сторони. Уміння слухати себе й партнера передбачає володіння ансамблістами навичками швидкої зміни фокусування слуху, а отже – наявність у виконавця різної налаштованості уваги [4, с. 9]. Організація власної уваги та її розподіл залежить від уміння управляти собою під час виконання.

Уміння слухати себе й партнера, контролювати гру, відчувати звукову перспективу, підпорядковувати виконавську індивідуальність кожного окремого виконавця загальній художній меті є основою для колективного музикування. Сутність творчого взаєморозуміння артистів ансамблю виявляється у створенні лише їм притаманної колективної інтонації, а також загального плану інтерпретації. Свобода музичного висловлювання кожного музиканта не обмежується ансамблевим виступом, оскільки спільне музикування повністю зберігає внутрішню безмежність такої свободи, хоча й менше, ніж сольна гра.

У процесі осягнення художньо-образної основи музичного твору виконавці не тільки виявляють ставлення до навколишнього світу, що сконцентрований у музиці як її художній зміст, як особливе буття, а й безпосередньо



переживають його, перебувають у найінтимнішому духовному контакті з таким буттям. У художній площині, на перетині осягнення художнього буття та його аксіологічного усвідомлення, розкривається глибоко емоційна природа музичного мислення. Як відомо, музично-виконавське мислення є специфічним виявленням образного, художньо-творчого та загального музичного мислення. Як образне мислення воно функціонує у формі різнопланових образних уявлень, діапазон яких коливається від суто технологічних, звукових музично-феноменологічних до художньо-звукових та образно-драматургічних.

Відмінність концертного виступу від репетиції полягає в активізації згуртованості колективу. Спільність мети та інтересів, що постають перед ансамблем, викликають бажання краще й виразніше виконати програму, завоювати визнання публіки, сприяють формуванню між ансамблістами взаємопідтримки, взаємодопомоги, взаєморозуміння. У концертному виступі максимально мобілізується увага й концентрація творчих сил для виявлення того, що було набуто під час навчальної та самостійної репетиційної роботи.

Проблема самовладання під час концертного виступу завжди цікавила музикантів-виконавців. Спостереження за музично-виконавською діяльністю духовиків підтверджує думку про те, що під час публічного виступу студенти, які грають у складі колективу, хвилюються дещо менше, ніж під час сольного виконання. Однак, практика доводить, що іноді й в ансамблістів воно відчутне. Якщо хвилювання охоплює одного з учасників ансамблю, то воно, в певній мірі, передається й іншим партнерам, що, у свою чергу, порушує свободу виконання, погіршується сприйняття гри колег. Основні чинники, котрі можуть призвести до такого хвилювання – це особливості нервової системи, недостатня професійна підготовка ансамбліста, недостатня кількість репетиційного часу, а також несистематизована концертно-виконавська діяльність [5].

Якщо в одного з ансамблістів відчутне хвилювання у процесі концертного виступу, то в таких випадках найбільш урівноваженому учаснику потрібно дещо підсилити свою творчу активність, немовби підкреслюючи свою психологічну стійкість, що позитивно сприятиме на схвильованого партнера та надасть йому впевненості. Естрадне хвилювання може бути пов'язане з виконанням

технічно складних місць, тому виконавцю потрібно заздалегідь психологічно до них підготуватись та розуміти, що пасивне очікування свого вступу – неприпустимо. Найефективніший засіб подолання естрадного хвилювання – регулярність публічних виступів та накопичення концертного досвіду.

Окрім концертної діяльності, дієвим стимулом до творчого вдосконалення музичного колективу є участь у різноманітних конкурсах.

**Висновки.** Таким чином, детально проаналізувавши методичні аспекти, котрі впливають на виконавську підготовку духовиків у процесі колективного музикування, зазначимо, що її якість залежить від комфортної психологічної атмосфери у колективі, розуміння ансамблістами виконуваного ними музичного матеріалу, розвитку власних слухових навичок, постійного вдосконалення виконавської майстерності та роботи над «колективною інтонацією», розуміння значення своєї партії та партій інших учасників ансамблю у процесі вивчення музичного твору, аналізу інтерпретаційних особливостей виконуваного твору, а також регулярних публічних виступів та психологічної готовності до них.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апатський В. Н. Камерний ансамбль і виховання оркестрового музиканта / В. Н. Апатський // Дослідження. Досвід. Спогади. – 2005. – № 6. – С. 143–152.
2. Цюлюпа С.Д. Некоторые вопросы самостоятельной работы студентов по классу ансамбля / С.Д. Цюлюпа. – Ровно : РГИК, 1988. – 25 с.
3. Усов Ю.А. Организация учебного процесса по специальности на духовом отделении / Ю.А. Усов // Методические записки по вопросам музыкального образования. – 3-й вып. – М. : Музыка, 1991. – С. 76–87.
4. Плохотнюк О.С. Організація самостійної роботи в класі ансамблю духових та ударних інструментів : навч. посіб. / О.С. Плохотнюк. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 34 с.
5. Plokhotnyuk A.S. // Musical Students' Concert Practice / A.S. Plokhotnyuk // European Researcher, 2012. – Vol. (37). – № 12. – P. 2. – P. 2256 – 2260.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Чжан Цзянань** – аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

*Коло наукових інтересів:* виконавська діяльність музикантів-саксофоністів, колективне музикування, викладання музики.

УДК 37.091. 3

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Зоя **СТУКАЛЕНКО** (Кіровоград)

**Постановка проблеми.** Швидкий розвиток інформаційних і комунікативних технологій безупинно змінюють якість і умови професійної діяльності сучасного вчителя. Тому, в умовах інформатизації освіти з'являється необхідність в підготовці висококваліфікованих фахівців, які повинні чітко володіти новітніми технологіями та розширеним використанням сучасних можливостей мистецької інформатизації.

У свою чергу це передбачає урізноманітнення форм практичного засвоєння музичного мистецтва та сприяє розвитку і задоволення їх естетичних потреб. Отже, зважаючи на зазначене, дослідження професійної толерантності в умовах інформатизації музичної освіти є своєчасним і доцільним.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженням процесів інформатизації в українському суспільстві займаються вчені: В. Андрущенко, І. Арістова, К. Беляков, В. Брижко, В. Гавловський, А. Гор, В. Грищенко, В. Пожусь, Г. Красноступ, А. Кудін, Н. Курбатовська, В. Цимбалюк, М. Швець. Дослідники Т. Воронова, Б. Гершунский, А. Падалка одні з перших визначили місце нових інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності. Можливістю впровадження комп'ютерних технологій в музичній творчості займаються дослідники: М. Абакумов, В. Белунцов, І. Гайденко, Е. Денисов, В. Затяміна, Я. Ксенакіса, Д. Скрипкін, І. Стецюк, В. Цінова, які замислюються над питаннями сумісності творчого процесу і складних технологій, можливостями балансу різних професійних складових. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження вищезазначених науковців.

**Метою** статті є визначення ролі інформатизації музичної освіти у формуванні професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Завдання полягає в обґрунтуванні можливостей застосування інформаційно-комунікативних технологій майбутніми вчителями музичного мистецтва в процесі спеціальної підготовки і розвитку професійної толерантності.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із пріоритетних напрямків Національної

доктрини розвитку освіти XXI століття є впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій. Актуальним питанням інформаційного суспільства сучасності стає тема інформатизації, яка докладно розкрита в ст. 1 Закону України «Про національну програму інформатизації» (1998 р.), де зазначається: «Інформатизація сприяє зростанню продуктивності праці, вдосконаленню соціально-економічних відносин, збагаченню духовного життя та подальшій демократизації суспільства ..., рівноправній інтеграції України у світове співтовариство» [5].

Головними завданнями в концепції Національної програми інформатизації науки, освіти та культури є збереження інформації про пам'ятки матеріальної і духовної культури, архівних документів, забезпечення швидкого доступу до вітчизняних і світових досягнень культури. Тому, актуальним питанням є необхідність створення комп'ютерних інформаційних систем для поширення культурних еталонів, стандартів і досягнень вітчизняної культури для їх ефективного використання у сфері освіти та виховання, що дасть можливість в будь-якій точці України та світу отримувати не тільки необхідну інформацію, а й відповідні знання з історії і культури України та інших народів через автоматизовані бібліотеки.

Тому, для самовизначення, самореалізації та професійного розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва певну свободу вибору відкривають новітні інформаційно-комунікативні технології. У сфері освіти інформатизація спрямована «на формування і розвиток інтелектуального потенціалу нації, вдосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що дозволить вирішувати проблеми на вищому рівні з урахуванням світових вимог» [2].

Як відомо, формування толерантності починається з сприйняття індивідом певного об'єкта. Так, засоби масової інформації сприяють формуванню толерантних і інтолерантних уявлень людей. У Резолюції № 5 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 зазначено, що «засоби комунікації здатні відігравати конструктивну роль у справі вільного і відкритого діалогу та

обговоренні і розповсюдженні цінностей толерантності» [4, с. 2].

У ракурсі нашого дослідження ми виділили усвідомлення мотивів суб'єктів комунікації – телекомунікаційні технології «технології передачі та отримання інформації за допомогою глобальних комп'ютерних мереж» [6, с. 170], засновані на зближенні і широкому спілкуванні, стирання кордонів між окремими індивідами, на вільному обміні ідеями, засновані на широких контактах з культурою різних народів, досвідом людства. Крім того, комп'ютерна комунікація робить процес використання інформаційних, освітніх ресурсів відкритим, гуманним, демократичним, толерантним [1]. Стрімкий розвиток засобів телекомунікації (радіо, телебачення, Інтернет, мобільний зв'язок) створив нове покоління – інформаційне суспільство, в якому сформовано нове поняття – інформаційна культура.

Теоретичне осмислення і вплив інтернет-технологій на формування професійної толерантності, на нашу думку передбачає підвищення ефективності розвитку інформаційно-пошукових комунікативних умінь і визначає рівень толерантної свідомості в суспільстві адекватністю інтерпретації змісту інформації.

Так, Інтернет сприяє виробленню умінь добувати інформацію, що дозволяє студенту визначитися в колі своїх професійних інтересів [6]. Глобальна мережа відкриває нові можливості для музичної освіти майбутнього вчителя, дозволяє самостійно поповнювати і оновлювати свої знання, вести пошук, бути креативним, мобільним, толерантним. Така форма роботи дає можливість діалогу культури, забезпечуючи студентам музично-педагогічних та мистецьких факультетів зв'язок з Європою та світом. Тому, використовуючи аудіовізуальні можливості електронних ресурсів, Інтернет розвиває трансферні навички.

Серед основних інформаційно-комунікативних технологій для підтримки майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва ми виділяємо наступні програми: MS Office, Word, PowerPoint, Microsoft Publisher, Excel, Finale; Sibelius, Adobe Photoshop та ін.; готові програмні засоби (енциклопедії, електронні підручники, посібники, словники, медіафайли, нотний матеріал); Інтернет-ресурси; соціальні сервіси Інтернету.

Так, з появою комп'ютера в музиці настав час великих можливостей. Тепер бажаючий студент може відтворювати на ньому звучання цілого оркестру, монтувати звукові файли подібно професійній студії, додавати до них різні ефекти, а також можливість друкувати

нотний текст і розписувати партитури. Це дозволяє студенту, наприклад, реалізувати себе в якості композитора на заняттях з теоретичних дисциплін. Тому, для ефективного застосування комп'ютерних комунікацій педагогу «необхідно орієнтуватися у відповідних засобах і виборі програм, що забезпечують взаємодію суб'єктів освітнього процесу» [7, с. 86]. Сучасному вчителю необхідна наявність особливої комунікативної компетенції, тобто сукупності знань, умінь і особистісних якостей, як-от: комунікабельність, мобільність, креативність, толерантність.

Основними характеристиками педагогічної комунікації засобами інформаційно-комунікативних технологій, що впливають на формування професійної толерантності вчителя музичного мистецтва доцільно визначити наступні:

1. Опосередкованість – спілкування суб'єктів освітнього процесу відбувається за допомогою сучасних засобів телекомунікації через навчання та взаємодію;

2. Оперативність – одним з достоїнств будь-якого спілкування є його оперативність, своєчасне отримання відповіді на поставлені питання, отримання необхідного повідомлення передачі виконаної роботи, що в свою чергу вимагає від студента виваженості і толерантності в очікуванні відповіді;

3. Індивідуальність – рівень професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва може бути більш високим завдяки використанню новітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій: телеконференцій, електронної пошти, форумів, чатів. Студенти можуть спілкуватися в режимі on – або off – line.

Телекомунікації дозволяють студентам в індивідуальному темпі формувати і висловлювати свої думки, погляди, розвивати критичне мислення, порівнювати різні явища, аналізуючи і досліджуючи поставлені завдання з різних точок зору. Тому стає зрозумілим, що використання сучасних телекомунікаційних технологій сприяє підвищенню рівня професійної толерантності;

4. Корпоративність – спілкування в групах за інтересами, можливо конфіденційне;

5. Доступність – будь-яка відкрита тема може бути цікавою і доступною для обговорення певною кількістю студентів і учнів;

6. Незалежність від часу і місця – головна відмінна риса сучасних засобів комунікації, на відміну від традиційних форм спілкування;

7. Розподіленість – використання для спілкування співрозмовників, що знаходяться в будь-якій точці країни, планети через мережу Інтернет;

8. Віртуальність – створення особливого, тимчасово сформованого середовища спілкування для обговорення як навчальних, наукових проблем, так і проблем міжособистісного характеру;

9. Багатоаспектність – різні інтерактивні форми роботи, тематичні ігри, конкурси наукових рефератів, складання вікторин, тестів, проведення їх на практичних заняттях, що дозволяють організувати цілеспрямовану практику студентів у різних формах і режимах роботи із застосуванням сучасних інформаційних технологій. Організована навчально-дослідна діяльність – педагогічна комунікація в комп'ютерному середовищі дозволяє вести різнобічне обговорення проблем із залученням міжпредметних зв'язків, поданні інформації та співрозмовників з інших галузей знань;

10. Масовість і багатосторонність – спілкування в комп'ютерному середовищі може поширюватися на підключення необмеженої кількості студентів в оперативному обговоренні питання з можливістю розширення аудиторії за рахунок будь-яких користувачів, зацікавлених в обговоренні поставленого питання. Це дозволяє зробити процес спілкування більш активним і ефективним;

11. Полікультурність – дуже важлива характеристика сучасного спілкування в умовах комп'ютерних комунікацій – спілкування з співрозмовниками іншого культурно-мовного середовища, вихід в інший культурний і національний простір. Важливо навчитися толерантному спілкуванню з представниками інших поглядів, культур і віросповідань. Комп'ютерні засоби комунікації дозволяють педагогам виховувати толерантність, дружелюбність всіх учасників процесу спілкування;

12. Естетичність – формування культури спілкування, уміння грамотно, коротко і коректно висловлювати свою думку;

13. Технологічність – важливою характеристикою педагогічних комунікацій в умовах інформатизації освіти є високотехнологічність і різноманіття засобів, що дозволяють різного ступеня складності, простоти і зручності вести діалог. Основними формами інструментальних засобів комп'ютерних комунікацій вважаємо наступні: глобальну мережу Інтернет, електронну пошту, відео-конференції. Ці засоби дозволяють студентам і педагогам спільно використовувати інформацію, співпрацювати у вирішенні спільних проблем, публікувати свої ідеї, брати участь у вирішенні завдань і створенні спільних проєктів.

**Висновки.** Отже, продуктивно володіючи технологіями та інформацією, людина ефективно організовує свою роботу і в майбутньому успішно інтегрується в професійну діяльність. Інформатизація сьогодні розглядається як один з провідних шляхів модернізації системи вищої освіти, яка повинна сформувати такий навчальний простір, який забезпечує рівні можливості професійної підготовки для кожного, що в свою чергу констатує факт доцільності та актуальності професійної толерантності. Застосування інформаційно-комунікативних технологій майбутніми вчителями музичного мистецтва в процесі фахової підготовки суттєво впливає на розвиток професійної толерантності, що сприяє успішній самореалізації майбутнього фахівця.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев А. А. Дидактичні можливості засобів інформаційних і телекомунікаційних технологій в системі дистанційного навчання / А. Андреев // Матеріали 12-й міжнар. конф. «Інформаційні технології в освіті» (ІТЗ-98-99): Режим доступу: (<http://ito.edu.ru> / 1998-99 / h / andreev-t.html).
2. В. С Цимбалюк, В. Д. Гавловський, В. В. Грищенко, 2004 р. Видавництво «Знання», 2004. – 89 с.
3. Вечірко М. С. Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійного самовизначення: навчальний посібник / М. С. Вечірко. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард» 2013. – 96 с.
4. Декларація принципів терпимості, затверджена резолюцією 5. 61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 року. – 3 с.
5. Закон України «Про національну програму інформатизації» (1998 р.).
6. Зятяміна Т. В. Про досвід використання педагогічних технологій на уроках музики // Інноваційні художньо-педагогічні технології. Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу. – Харків, 2006. – 163 с.
7. Курбатовская Н. Искусство и компьютер – «вещи несовместимые?» // Искусство в школе. – 2005. – № 6. – С. 86–88.
8. Освітні технології / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.: навч.-метод. посіб.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2001. – 256 с.
9. Поліхронова В. В. Освітня парадигма інформаційного суспільства. – К., 1996. – 109 с.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Стукаленко Зоя Михайлівна** – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики, художньо-естетичне виховання молоді.

УДК 378.315.6

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

### ЦІ СЯНБО (*Kuie*)

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах функціонування суспільства мистецька освіта, як складова системи освіти, має бути зорієнтована на задоволення запитів сфери мистецтва у компетентних, кваліфікованих фахівцях з високим рівнем культури, духовності, соціальної та творчої активності. Одним із завдань вітчизняної мистецької освіти є якісна підготовка фахівців, у результаті якої має сформуватись нове покоління музикантів, здатних до творчого самовиявлення та самореалізації у художньо-творчій діяльності, які усвідомлюватимуть свою соціокультурну місію.

Одним із шляхів реалізації поставленого завдання є впровадження у навчально-виховний процес вищих мистецьких навчальних закладів організаційно-методичної системи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сучасними науковцями в галузі мистецької педагогіки проводиться широка теоретична та експериментальна робота зі створення теорії і методики фахового становлення особистості майбутнього спеціаліста, яка є основою науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах мистецького спрямування. Ґрунтовністю розробки методології мистецько-освітньої проблема-ики вирізняються праці А. Козир, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, О. Ребрової, Т. Рейзенкінд, О. Рудницької, Н. Сегеди, О. Щолокової та інших.

Методологічними орієнтирами розвитку педагогічної системи є праці українських і російських вчених С. Гончаренка, О. Дубасенюк, В. Загв'язинського, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, С. Кузьміної, Н. Ничкало та ін.

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок про накопичення певного досвіду обґрунтування проблеми формування художньо-творчого потенціалу особистості, але також вказує на її недостатню розробленість. Зокрема невирішеним залишається питання щодо формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності та структури організаційно-методичної системи формування

художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Усе більше науковців схиляються до думки, що професіоналізм сучасного фахівця-музиканта має вимірюватись не тільки рівнем сформованості його професійної компетенції, а й наявністю в структурі його особистості специфічних характеристик, що складають систему духовно-творчих життєвих сенсів і спрямовують практичну діяльність на реалізацію гуманістичних цінностей [4, с. 184]. Однією з таких характеристик особистості бакалавра музичного мистецтва ми вважаємо художньо-творчий потенціал.

Наша концепція розробки організаційно-методичної системи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва базується на ідеї формування та реалізації художньо-творчого потенціалу особи як сукупності «внутрішніх» та «зовнішніх» детермінант, що мають інтегративний, цілісний характер.

Організаційно-методичну систему формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва розглядаємо як відкриту цілісну динамічну систему управління процесом засвоєння знань, формування художньо-творчих умінь і, як результат, формування особистісних якостей, що в сукупності сприятиме успішності процесу виконавської підготовки студентів.

У своєму дослідженні ми керувалися роботами А. Алексюк, О. Антонової, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, Н. Сидорчук, С. Сисової та інших. У працях науковців [2; 5] педагогічна система розглядається в контексті взаємозв'язку функціональних і структурних складових, які підпорядковані певній меті (у нашому дослідженні – формуванню художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва).

Функціональні компоненти визначають стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів: між вихідним станом структурних елементів системи і очікуваним результатом. Слушною є думка Н. Сидорчук, яка зазначає, що структурні та функціональні елементи педагогічної системи зумовлюють досягнення шуканого кінцевого результату, що має бути закладено в самій системі, у всіх її підсистемах, щоб кінцевий і проміжний результати були позитивними [5].

Враховуючи психолого-педагогічні дослідження з проблеми моделювання педагогічних систем, в основу розробленої нами організаційно-методичної системи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва покладені такі функціональні компоненти:

- *діагностично-регулятивний*, який характеризує зв'язок між встановленням стану наявності (чи певного рівня сформованості) художньо-творчого потенціалу й усвідомленням необхідності його формування з визначенням відповідних педагогічних умов, які забезпечать ефективність цього процесу;

- *орієнтаційно-прогностичний*, що передбачає на основі знань основних умов і механізмів формування художньо-творчого потенціалу, розробку відповідної технології організації виконавської підготовки з метою досягнення очікуваного результату – становлення особистості, здатної до розвитку художньо-творчої мотивації, особистісного сенсу художньо-творчої діяльності;

- *проективно-продуктивний*, сутність якого визначається розробкою провідних цілей навчання майбутніх бакалаврів музичного мистецтва і змісту їх виконавської підготовки, моделюванням способів формування художньо-творчого потенціалу на основі вдосконалення змісту, форм і методів навчання, спрямованих на досягнення визначених цілей;

- *організаційно-креативний*, що передбачає взаємозумовленість використання набутих знань, навичок, умінь і здійснення бакалаврами музичного мистецтва художньо-творчої діяльності з метою набуття власного суб'єктного досвіду виконавської діяльності;

- *аналітико-оцінний*, сутність якого визначається взаємозалежністю ефективності процесу оволодіння бакалаврами музичного мистецтва необхідними знаннями, вміннями та навичками і рівня контролю та оцінки їх сформованості з метою визначення подальшої перспективи особистісного художньо-творчого розвитку, що, у свою чергу, передбачає подальше удосконалення змісту, форм і методів навчання, нові вимоги до особистісних якостей фахівця.

Організаційно-методична система формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, на нашу думку, є упорядкованою сукупністю взаємопов'язаних та взаємозалежних складових, що влітаються в цілісне утворення з інтегральними властивостями і функціонує на основі принципів контекстного навчання окреслених А. Вербицьким [1, с. 130–131], О. Петеліною [3] та художньо-методичних принципів.

Принципи контекстного навчання, модифіковані нами відповідно до специфіки художньо-творчої діяльності бакалаврів музичного мистецтва становлять: психолого-педагогічне забезпечення особистісно-смыслового включення студента у виконавську діяльність; проблемність змісту навчання та процесу його розгортання в мистецькому освітньому процесі; адекватність використовуваних форм організації навчальної діяльності цілям і змісту мистецької освіти; провідна роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів, студентів між собою); педагогічно обгрунтоване поєднання традиційних та інноваційних технологій навчальної діяльності (диференційованих музично-виконавських, функціональних музично-розвиваючих, дослідницько-творчих, інформаційно-комп'ютерних).

Художньо-методичні принципи стосуються методичних засад формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва. Головними принципами, на нашу думку, є: художньо-творча спрямованість змісту усіх компонентів організаційно-методичної системи; забезпечення єдності художнього і технічного, емоційного та раціонального, свідомого та інтуїтивного у процесі виконавської підготовки; встановлення міжпредметних зв'язків у викладанні навчальних дисциплін; зв'язок між навчальною, позанавчальною та самостійною діяльністю студентів.

До складників організаційно-методичної системи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва належить: цільова; педагогічні умови; змістова; організаційна.

Цільова складова містить мету, завдання та принципи функціонування організаційно-методичної системи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва. Зазначимо, що дана складова визначається потребою підготовки бакалаврів музичного мистецтва в площині нової парадигми мистецької освіти, характеризується необхідністю реалізації художньо-творчої діяльності з повним усвідомленням значущості її результатів у фаховому особистісному зростанні; самовихованні та самовдосконаленні.

Метою організаційно-методичної системи є формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, що конкретизується у завданнях: концептуальному, яке окреслює головні засади художньо-творчої діяльності бакалаврів музичного мистецтва; мотиваційному, що

відповідає за формування потреб і стійких мотивів щодо розвитку власного художньо-творчого потенціалу, формування потреби в саморозвитку та самоосвіті у художньо-творчій діяльності; пізнавально-інформаційному, зміст якого ґрунтується на переконанні, що формування художньо-творчого потенціалу неможливе без наявності відповідних когніцій, умінь та навичок; регулятивно-координуючому, що визначається необхідністю продуманого управління процесом формування художньо-творчого потенціалу; прикладному, результатом якого є сформований комплекс художньо-творчих знань, умінь і навичок бакалаврів музичного мистецтва у сфері художньо-творчої діяльності.

Другою складовою організаційно-методичної системи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва є педагогічні умови, які забезпечують успішне її функціонування та навчально-методичне наповнення процесу виконавської підготовки студентів. Головними педагогічними умовами формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва є послідовний характер процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва з поступовим накопиченням студентами досвіду художньо-творчої діяльності; впровадження у процес виконавської підготовки системи навчально-творчих задач; опора системи навчально-творчих задач на міждисциплінарну інтеграцію, збагачення досвіду художньо-творчої діяльності студентів; інтенція процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва в режим саморозвитку.

Третьою складовою організаційно-методичної системи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва є змістова, яка охоплює аудиторну та позааудиторну роботу (теоретичну, практичну, самостійну). Дана складова передбачає збільшення обсягу та поглиблення змісту засвоєного навчального матеріалу, поступове і системне набуття спеціальних знань у процесі навчання, які забезпечать набуття відповідного комплексу вмінь і навичок, формування художньо-творчого мислення та набуття досвіду компетентного розв'язання художньо-творчих проблем, необхідних у художньо-творчій діяльності, зростання самостійності і художньо-творчої активності студентів.

Четвертою складовою організаційно-методичної системи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва є організаційна. Вона містить форми

і методи навчальної та позанавчальної діяльності, а також етапи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.

Формами навчальної та позанавчальної діяльності є: колективні та індивідуальні художньо-творчі завдання, творчі вправи, творчі майстерні тощо; форми поза-навчальної художньо-творчої діяльності (концертні виступи).

Застосування різних форм художньо-творчої діяльності студентів забезпечується відповідними методами. У руслі проблемного навчання вагомим підґрунтям для нашого дослідження стали бінарні методи (за М. Махмутовим). Вони пов'язані з розумовою діяльністю студента та самою діяльністю, тобто із використанням засвоєних нових понять, дій, умінь, навичок на практиці. Бінарні методи спрямовані на активізацію мислення, пам'яті, пізнавальної самостійності.

У процесі формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва дані методи розподілено на три блоки (репродуктивні, конструктивні та креативні), які застосовуються на певних етапах реалізації методичної моделі.

Так, до репродуктивних методів належить ознайомлювально-інформаційний та виконавчий, який поєднує інформаційне забезпечення студентів з боку викладача музично-теоретичними знаннями та поняттями з галузі художньо-творчої діяльності, художньо-творчих задач на основі існуючого художньо-творчого досвіду. Цей метод, у першу чергу, передбачає актуалізацію знань з теорії музики, гармонії, історії музичного мистецтва, аналізу музичних форм та втілення їх у практику.

Пояснювально-ілюстративний метод полягає в узагальненні та розкритті викладачем сутності нових теоретичних понять на прикладах музичних зразків, з метою усвідомленого засвоєння їх студентами.

Репродуктивний метод (відтворюючий) націлений на встановлення студентами зв'язків між новими художньо-творчими знаннями і попередніми, відтворення їх самостійно за зразком.

До конструктивних належать інструктивний та практичний, які відносяться до активних методів навчання і передбачають, з боку викладача, організацію художньо-творчої діяльності студента, а з боку студентів – опрацювання практичних навичок, умінь засобами усвідомленого аналізу музично-теоретичної інформації, виконання нескладних імпровізацій.

Пояснювально-спонукальний метод націлений на активізацію самостійних дій

студента. Він характеризується частковим обговоренням матеріалу і постановкою проблеми для самостійного оволодіння новими художньо-творчими знаннями.

Частково-пошуковий метод поєднує сприйняття інформації та індивідуальну художньо-творчу діяльність, у процесі якої студент самостійно долає всі (чи майже всі) етапи пізнавального шляху.

Ефективними методами у формуванні художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва є креативні, а саме спонукальний та пошуковий. Так, завдяки спонукальному методі активізується розумова робота студента у напрямку творчості. Цей метод, націлений на стимуляцію мисленнєвої діяльності, дозволяє керувати творчою самостійністю.

Пошуковий метод характеризується тим, що студент без допомоги викладача відкриває для себе нові знання, способи дій, оволодіває необхідними вміннями й навичками. Шляхом постановки та розв'язання проблем майбутній спеціаліст виходить на творчий рівень застосування знань.

В основу визначення послідовності етапів формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва було покладено розуміння об'єктивних когнітивно-психологічних можливостей студентів, а також принципи «поступово зменшуваної допомоги» та зростаючої суб'єктної позиції. Так, для першого – особистісно-розвиваючого – характерно домінування викладача; другого – прогностично-креативного – включення студентів у процес постановки проблеми; третього – діяльнісно-перетворювального – функції викладача набувають нового якісного рівня і зводяться лише до консультативного значення.

Означені етапи обмежуються періодом розвитку нових, властивих конкретному етапу якостей, званих особистісними новоутвореннями. Такими новоутвореннями на особистісно-розвиваючому етапі є усвідомлення «Я» – своїх можливостей у даний час; на прогностично-креативному «Я» – перспектива (усвідомлення суб'єктивної значущості художньо-творчого потенціалу, уявлення про те, які можливості міг би мати, розвиваючи його), на діяльнісно-перетворюючому «Я» – продукт і результат творчої самореалізації і саморозвитку.

**Висновки.** У загальному вигляді організаційно-методичної система формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва реалізується в комплексі, вибираючи основні постулати проблемного навчання, яке спрямоване на розвиток цілісної особистості, здатної самостійно оволодівати художньо-творчими знаннями і творчо використовувати їх у процесі виконавської підготовки, передбачає створення проблемної художньо-творчої ситуації, розробку художньо-творчих завдань, питань, що зберігає усі сторони процесу формування художньо-творчого потенціалу фахівця, а саме: закономірності розвитку творчої особистості; організація художньо-творчої діяльності, яка спрямована на саморозвиток особистості; організація цілісного процесу формування художньо-творчого потенціалу особистості в структурі фахової підготовки.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
2. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : уч. пособие. – Л. : Ленингр. ун-т, 1980. – С. 7–45.
3. Петелина Е. А. Контекстное обучение в музыкально-педагогической деятельности / Е. А. Петелина [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. Электронный научный журнал учреждения Российской Академии образования «Институт художественного образования». – №2. – 2012. – Режим доступа : <http://www.art-education.ru/AE-magazine>
4. Растригина А. Інноваційний ресурс мистецького освітнього простору ВНЗ / А. Растригина // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. – Вип. 5. – Київ-Полтава, 2013. – С. 183–194.
5. Сидорчук Н. Г. Основні тенденції розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету в контексті вимог єдиного європейського освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ ім. Івана Франка, 2004. – Вип. 18. – С. 96–99.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ці Сянбо** – аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

*Коло наукових інтересів:* підготовка бакалаврів у системі мистецької освіти.



УДК 371.134:372

## ЦІННІСНІ ПЕРЕКОНАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Олена БСЛІКОВА (*Кривий Ріг*)

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі, для якого характерні різкі соціальні та духовні зміни в житті суспільства, особливого значення набуває завдання підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. Центральне місце в організації навчального процесу вузу займає набуття студентами професійних знань та вмій з певної дисципліни, та недостатня увага приділяється осмисленню цінності професійної діяльності: формування необхідних для педагога-музиканта професійних цінностей, особистісного ставлення до майбутньої професії як життєво значущої діяльності. Навчальний процес фактично не торкається проблеми ціннісних переконань педагогів, зокрема педагогів-музиканта. Професійно-педагогічні якості майбутнього фахівця не можна розвивати, не враховуючи його особистісну спрямованість, цінності, переконання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Переосмислення проблеми цінностей та переконань, що відбувається впродовж всього ХХ сторіччя, простежується в цілому ряду педагогічних робіт (Б. Гершунській, В. Сластьонін, Г. Чижакова, Е. Шиянов), музикознавчих і музично-педагогічних роботах (Е. Абдуллін, О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Д. Кабалецький, Г. Нейгауз, Е. Ніколаєва, Ю. Холопов, В. Холопова, Б. Целковніков, Б. Яворський). Сучасні наукові дослідження (М. Арановській, В. Холопова, Л. Казанцева) ставлять проблему змісту, якості, цінності музики та музичного простору, провідником якого є майбутній педагог-музикант.

Відомо, що від того, які ідеали, цінності та переконання сформовані у самого педагога, буде залежати які ціннісні орієнтири та переконання будуть домінувати в свідомості вихованця, що певним чином формує суспільну свідомість людського середовища.

Виняткове місце в даній проблемі займає музика, оскільки вона, як особливий вид мистецтва, не лише розкриває для людини всю гамму загальнолюдських цінностей, але й допомагає вибудовувати власну систему цінностей, про що свідчать дослідження О. Олексюк, М. Ткач, В. Смікал, Г. Падалки, О. Рудницької, С. Ніколаєвої, І. Арановської, Г. Щербакової.

**Мета статті** – розкриття сутності та структури ціннісних переконань майбутніх педагогів-музикантів, що висвітлюють

*особистісно значущу позицію, пов'язану з формування концептуальних основ, ідейного фундаменту, необхідного для успішної професійної діяльності фахівця.*

### **Виклад основного матеріалу.**

Переконання багато в чому визначають процеси життєдіяльності особистості, вони є рушійною силою поведінки та в сукупності утворюють світогляд особистості.

У природній українській мові слово «переконання» багатозначне та може позначати дію, процес і результат цієї дії (тверду впевненість, міцно стале уявлення, тверду думку про що-небудь). Великий тлумачний словник сучасної української мови [4] визначає переконання як: 1) дію за значенням переконати, переконувати; 2) тверду впевненість, певність у чому-небудь, віру у щось (наприклад: Мати переконання. Приходить до переконання); 3) тверду, міцну усталену думку про що-небудь, погляд на щось. У формі множини переконання розглядають як систему, сукупність поглядів; світогляд.

Розуміння поняття «переконання» проходить певні етапи інтерпретації його змісту: від фіксованого стану свідомості, форми мислення, до розуміння його як внутрішнього соціально-психологічного елемента духовності, настрою під час сприйняття, сфери безумовних очевидностей.

Аналізуючи наукову літературу з проблеми професійної підготовки педагога-музиканта в сучасних умовах, ми дійшли висновку, що доцільно виокремлювати й говорити про поняття «ціннісні переконання». Зрозуміло, що базовим поняттям залишається поняття «переконання», але ціннісні переконання мають свої характерні ознаки, структуру, визначення тощо. Саме формулювання відображає характер процесу в ході внутрішньої діяльності, результату якої допомагають особистості орієнтуватися як «всередині себе», так і в «зовнішніх» ситуаціях, що потребують особистої оцінки, власної думки й адекватного вчинку. У ході такого процесу відбуваються самокорекція, самоаналіз та систематизація переконань, що виводить особистість на новий культурний рівень, спонукає її до переосмислення свого місця та ставлення до світу, долання замкнутості й виокремленості.

У розумінні «ціннісних переконань» ми наслідуюмо Г. Залеського, який визначає їх як

переконання, сповнені особистісного змісту, що спонукають використовувати знання в регулюючій функції. При опорі на ціннісні переконання в основі вибору цілей і вчинків лежить оцінка їхньої відповідності до змісту тих особистісних поглядів та уявлень, яким повинна слідувати людина, щоб реалізувати з їх допомогою особисті цінності [66, с. 41].

Особистісні цінності розуміють як «не тільки результат вибіркового відображення в індивідуальній свідомості цінностей суспільства, але і їх конкретизацію, специфіка якої залежить як від позиції особистості в соціальній системі, так і від рівня її розвитку» [13, с. 11].

При розгляді особистісних цінностей найчастіше використовуються такі поняття: цінності, ціннісні орієнтації. Найпоширенішим є поняття «цінності», оскільки можуть визначати суспільні (об'єктивні) та особистісні (суб'єктивні). Цінності розглядаються як форма відношень між суб'єктом і об'єктом, яка припускає свідоме відтворення суб'єктом ціннісних якостей об'єкта. При цьому враховується, що цінності мають здатність набувати значущості в суспільному житті й практиці людини [12, с. 8]. Цінність не може існувати сама по собі, оскільки не існує поза реальною взаємодією суб'єкта й об'єкта та може бути зрозумілою лише як момент цієї взаємодії. Водночас ця залежність зумовлює незвичайну рухливість: цінності зазнають постійних змін і перетрансформацій, викликаних як розвитком людських потреб, так і перетвореннями, що відбуваються в самих об'єктах.

Наукова література подає багато визначень *сутності цінності*, зокрема:

– як глибинних змістовірних основ людської діяльності, що мотивують її конкретні прояви [5, с. 13];

– як специфічних утворень у структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними взірцями й орієнтирами діяльності особистості та суспільства [10, с. 100];

– як лише особливого типу значущості для людини предметів і явищ [1111, с. 31];

– як позитивних або негативних значимостей для людини, які існують винятково в чуттєвій сфері [9, с. 286];

– як моменту значення якого-небудь явища, речі, учинку, взагалі суцього для життєдіяльності певної людини [3, с. 18];

– як значень граничного орієнтира культурного розвитку, що повідомляє надіндивідуальний зміст життя і діяльності кожного одиничного носія певної культури [8, с. 26].

Серед розмаїття визначень *ціннісних орієнтацій* особистості знаходимо такі:

– спосіб орієнтації особистості, що виявляється в ситуаціях вибору як «учинок свідомості» [13, с. 152];

– критерій сформованості естетичного ставлення до дійсності (В. Бугенко, І. Зязюн, Л. Коваль), культури (О. Щолокова), сприйняття музики (О. Ростовський, О. Рудницька);

– те, що відображає спрямованість особистості на певні цінності в діяльності людини [1010, с. 119].

– засіб диференціації особистістю об'єктів довкілля за їх значущістю та визначають стійке ставлення суб'єкта до оточуючого світу, яке формується в процесі свідомого вибору ним життєвозначущих для нього об'єктів» [12, с. 7].

Під орієнтацією розуміють «систему фіксованих настанов, у світлі яких індивід сприймає ситуацію та вибирає відповідний спосіб діяння» [7, с. 26].

Ціннісні орієнтації виявляються в смислотвірній діяльності, у ситуаціях вибору, пов'язаних із переосмисленням життєво важливого для особистості, які передбачають «вільний вибір учинку й особисту відповідальність за нього» [1, с. 80].

Отже, в науковій літературі відсутнє однозначне чітке визначення понять «цінність» та «ціннісні орієнтації», що і обумовлює різноманітність підходів до вивчення ціннісної проблематики. Проведений аналіз щодо співвіднесення розмаїття понять «цінності» та «ціннісні орієнтації» дає можливість умовно виділити декілька груп їх розуміння. До першої групи відноситься розуміння поняття цінності як думки, точки зору, уявлення, переконання. М. Рокіч визначає цінність як стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцева ціль буття краще з особистісної або соціальної точки зору.

До другої групи визначень належать ті дефініції, автори яких вважають цінність за різновид або подібність соціальних установок (відношень) або інтересів (М. Вебер, А. Здравомислов, Д. Узнадзе). Ціннісні орієнтації виступають установками особистості на цінності матеріальної та духовної культури.

Третя група дефініцій поєднує використання споріднених понять: потреба, мотив. Ціннісні орієнтації розуміють як елементи мотиваційної структури особистості, на основі якої вона здійснює вибір цілі, мотивів конкретної діяльності з урахуванням особливостей ситуації, яка склалася. Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає смисложиттєва активність особистості, що визначає рівень її домагань та орієнтацію в процесі діяльності на досягнення конкретних цілей. Реальний прояв ціннісних орієнтацій

можливий через спрямованість особистості. Такої точки зору дотримуються вчені Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн. Специфіка ціннісної орієнтації полягає в тому, що, на відміну від всіх інших ціннісних категорій, вона найбільш тісно пов'язана з поведінкою, керує цим процесом як усвідомленою дією, пронизує всю структуру психіки особистості – від потреб до ідеалів, включаючи реальний поведінковий компонент. В узагальненому вигляді її можна уявити таким чином: потреба – інтерес – установка – ціннісна орієнтація (спрямованість) [13, с. 7].

Четверта група дефініцій – цінності розглядаються як смисли. Згідно з теорією особистості О. Леонтьєва, вибираючи особистісний смисл, суб'єкт здійснює вибір власної суспільної позиції, яка усвідомлюється й виражається завдяки значенню для себе. А рівень оцінки, ставлення до цінності визначається не тільки знанням об'єктивних її критеріїв, але тим, наскільки ці критерії перетворилися на переконання людини.

Ціннісна проблематика в аналізі педагогічної ситуації формування ціннісних переконань представлена найважливішою ланкою – *ціннісною свідомістю* особистості, її спрямованістю. Ціннісна свідомість як форма віддзеркалення проектування життя людей, їхніх устремлень у майбутнє з урахуванням власної долі, що переживається індивідом з позицій загального блага, є основою нового типу світогляду. Ціннісна свідомість – це форма віддзеркалення об'єктивної дійсності, що дозволяє суб'єкту визначити простір своєї життєдіяльності як етично-духовний; єдність психічних процесів, що беруть активну участь в осмисленні людиною об'єктивного світу і власного буття на основі віддзеркалення дійсності як світу духовних цінностей. Саме формування ціннісної свідомості є основою створення й усвідомлення ціннісних переконань особистості [10, с. 121].

Для педагога-музиканта є пріоритетним формування ціннісних переконань, оскільки його діяльність передбачає не лише передачу музичних знань, ознайомлення з музичним твором та його аналіз, а й творче прочитання, сприйняття та інтерпретування твору мистецтва, творчу взаємодію із учнем (здатність оперативно знаходити необхідні рішення для керування навчально-виховним процесом в постійно змінюваних педагогічних ситуаціях; наявність художньо-педагогічних завдань; художньо-педагогічна імпровізація).

Аналіз загальнонаукової та спеціальної літератури дає можливість дійти висновку про широке вивчення світоглядної проблематики та виявлення проблеми одиниці аналізу світогляду особистості, що свідчить про

певний методологічний рівень науки. У таких дослідженнях розглядаються споріднені феномени (цінності, ціннісні орієнтації). Оскільки залишається недостатньо диференційованою різниця одиниць аналізу світогляду особистості, треба висвітлити співвіднесення категорій «цінності», «ціннісні орієнтації», «ціннісні переконання».

Спільні риси серед означених понять, на наш погляд, такі: 1) поступовий характер їх формування; 2) наявність особистісного ставлення до об'єкту (має психолого-емоційне забарвлення); 3) їх можлива змінюваність. Їх динаміка обумовлена впливом об'єктивних (умови життєдіяльності, соціально-економічний лад) і суб'єктивних (комплекс засобів, які включені в процес виховання, індивідуально-особистісні характеристики) детермінант. Таким чином, цінності, ціннісні орієнтації, переконання формуються впродовж всього процесу соціалізації, професійного становлення фахівця, займають при цьому як пасивну, так і активну позицію в становленні індивіда як особистості.

Відмінності між даними поняттям постають у специфічних функціях в структурі світогляду особистості. Ціннісні орієнтації пов'язуються з установкою та виконують мотивувальну функцію, визначають вибір діяльності. Ціннісні орієнтації впливають на співвіднесення загальних та особистісних цілей, постають морально-естетичним критерієм їх досягнення, що має вагоме значення для професійного самовизначення. Вони лежать в основі вибору цілей, визначають загальну спрямованість та соціальну активність особистості, її особистісне ставлення до об'єктивних цінностей, тобто впливають на оцінку явищ та предметів.

Переконання особистості, зокрема ціннісні, проявляють загальну спрямованість ціннісних орієнтацій в цілому. Вони висвітлюють *особистісно значущу позицію*, пов'язані з формування концептуальних основ, ідейного фундаменту, необхідного для успішної професійної діяльності. Основою такої філософської теорії постають вищі гуманістичні цінності: Добро, Краса, Істина, що знаходить своє найвище втілення в духовному потенціалі мистецтва. актуалізацію та оновлення духовних здобуків людства в спрямуванні особистості на саморозвиток, розкриття власних потенцій, закладених вищим духовним рівнем.

Отже, переконання (ціннісні) від інших одиниць світогляду вирізняє те, що вони можуть виступати надситуативною морально-оцінною опорою, з позиції якої людина осмислює результати своєї діяльності,

перевіряє ступінь виявлення в ній власних цінностей. Переконання виконує регулюючу функцію в конфліктних ситуаціях, компенсуючи нестачу потрібної інформації для прийняття рішень за рахунок їх використання в якості еталонів, що є особистісно значущими та цінними.

Переконання (ціннісні) пов'язані з ціннісним орієнтаціями та цінностями відношенням модальності та становлять стрижень особистості, що надає їй індивідуальності, вирізняє з поміж інших, виявляється в моральних вчинках, в яких осмислює себе людина та стверджується як особистість.

Таким чином, процес формування ціннісних переконань майбутніх педагогів-музикантів обумовлений визначенням конкретною особистістю власної теорії філософського характеру, що відображає суттєві характеристики та відношення щодо професійної (музично-педагогічної) сфери. Тому, ціннісні переконання майбутніх педагогів-музикантів, сформовані на такому ґрунті, не залишаються просто теорією, а безпосередньо пов'язані із практичною діяльністю, власним досвідом, визначають спрямованість та стратегію творчого розвитку особистості. Ціннісні переконання майбутніх педагогів-музикантів постають певним підсумком їх професійної освіти та основою для самостійної творчої діяльності, саморозвитку.

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз дав можливість визначити переконання як *інтегративну якість особистості, в якій відображено інтелектуально обґрунтоване, емоційно пережите, морально усвідомлене ставлення до дійсності, що стало внутрішньою основою поведінки особистості. А ціннісні переконання як складне інтегративне духовне утворення, як вищу ступінь усвідомленості, сповнену особистісного змісту, а також як внутрішнє самоставлення особистості (в тому числі і педагога-музиканта) до змісту своєї свідомості.*

*Завдяки такому актуалізованому переконанню особистість майбутнього педагога-музиканта усвідомлює власну професійну позицію, сповнену ціннісно-смысловими еталонами.* Ціннісні переконання майбутнього педагога-музиканта реалізують: 1) власні цінності через оцінювання змісту поглядів та уявлень, якими керується особистість в процесі професійної підготовки; 2) ставлення до змісту професійної підготовки в ході практичної діяльності; 3) самоактуалізацію особистості; 4) творче самостворення через створення особливої атмосфери в міжособистісній взаємодії.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М. М. Искусство и ответственность; К философии поступка; Автор и герой в эстетической деятельности; проблема сознания; Материалы и формы в словесном художественном творчестве: Работы 1920-х годов / Михаил Михайлович Бахтин. – К.: Next, 1994. – 384 с.
2. Безклубенко С. Д. Теорія культури: учбовий посібник / Сергій Данилович Безклубенко. – К., 2002. – 324 с.
3. Василенко В. О. Цінність і оцінка / Володимир Олександрович Василенко. – К.: Наукова думка, 1964. – 160 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови : портал. – Режим доступу: <http://www.slovnnyk.net/?swrd=%EF%E5%F0%E5%EA%EE%ED%E0%ED%ED%FF>
5. Демидова Е. Н. Ценности как фактор социальной детерминации смыслообразования в языке: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Елена Николаевна Демидова; Волжская гос. инженерно-педагогическая академия. – Нижний Новгород, 2004. – 31 с.
6. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Георгий Евгеньевич Залесский. – М.: МГУ, 1994. – 139 с.
7. Кон И. С. Социология личности / Игорь Семенович Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
8. Малахов В. А. Смысл жизни и нравственное отношение личности к миру / Виктор Аронович Малахов. – М.: Знание, 1986. – 64 с.
9. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры: сборник / Хосе Ортега-и-Гассет. – М., 1991. – 588 с. – (Серия «История эстетики в памятниках и документах»).
10. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Виталий Александрович Слостенин, Галина Ивановна Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
11. Столович Л. Н. Природа эстетической ценности / Леонид Наумович Столович. – М.: Политиздат, 1972. – 271 с.
12. Чехов М. А. Литературное наследие: в 2 т. / Михаил Александрович Чехов. – Т. 2: Об искусстве актера. – М., 1995. – 588 с.
13. Шевчук М. В. Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.01 / Марина Володимирівна Шевчук ; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2000. – 37с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Белікова Олена Аркадіївна** – асистент кафедри дошкільної освіти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

*Коло наукових інтересів:* становлення та розвиток музично-педагогічної совіти в Україні.

УДК 37.016:78(477.85) «1918/1940»

## МУЗИЧНА ОСВІТА НА БУКОВИНІ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ (1918–1940 РР.): ДО ПИТАННЯ ПРО ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ

Георгій ПОСТЕВКА (Чернівці)

**Постановка проблеми.** Держава, яка прагне стабільного розвитку у мінливому світі XXI століття, повинна опікуватись проблемами освіти й виховання своїх громадян. Серед провідних завдань діяльності освітніх закладів – формування естетично вихованої, мистецьки освіченої особистості, що здатна до розуміння, пізнання, творчого розвитку прекрасного у сфері буття та мистецтва, вивчення духовної культури і скарбів власного народу. Одним із шляхів його вирішення є розвиток свідомого й шанобливого ставлення громадян до здобутків попередніх поколінь, що здатне забезпечити гармонійність та цілісність особистості, розвиток її здібностей, обдарувань, збагатити інтелектуальний потенціал, духовність. Музична освіта й виховання – провідні чинники духовного зростання суспільства, саме тому посилення музично-естетичного компонента змісту освіти, насичення його здобутками багатонаціональної музичної культури Української держави пронизують сучасні освітні документи. Їх провідною ідеєю є, зокрема, й положення про пріоритетність формування естетичних потреб і почуттів, культури, розвиток у молодих громадян ерудиції у галузі мистецтва (володіння системою елементарних мистецьких знань, адекватне сприйняття художніх творів, творча діяльність у сфері мистецтва), здатності збагнути та висловити власне ставлення до мистецтва. Стрижнем вивчення музичного мистецтва в сучасній школі справедливо визнаються надбання світової та української класики, яка формувалася й розвивалася за різних історичних і соціокультурних умов, перлини народнопісенної творчості народів України.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах акцентують увагу у змісті навчання на регіональному компоненті, що передбачає відображення етнічної, історичної, культурної своєрідності областей України, особливостей їх національних традицій у різні історичні епохи. У контексті сучасних процесів гуманітаризації особливого значення набуває дослідження регіональних особливостей формування музичної освіти як явища, що має порівняльний і взаємозалежний характер. Вагомою складовою історії вітчизняної освіти

та педагогічної думки є її розвиток на західноукраїнських землях, який в історії радянської педагогічної думки мав «виокремлений характер і негативно оцінювався в багатьох наукових дослідженнях», про нього «говорилося ...глухо та невиразно, щоб не применшити й не позбавити пафосу й доленосного значення радянського періоду» [1, с. 29]. У зв'язку з означеним актуальним видається дослідження розвитку музичної освіти на Буковині у міжвоєнний період (1918–1940 рр.), що внаслідок історичних обставин формувалася як органічна складова українського та європейського мистецтва й освіти. Такий аналіз сприятиме виявленню педагогічно вартісних для сьогодення практичних підходів, що спрямовувалися на вдосконалення музичної підготовки підростаючого покоління. З іншого боку, відкидаючи тенденцію рецептурної екстраполяції на сьогодення історико-педагогічних досліджень, вважаємо, що негативний результат, «тобто виявлення негативних феноменів та фактів, явище, мабуть, не менш важливе (або таке ж важливе), як і виокремлення позитивних результатів» [1, с. 19].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Пошук шляхів творчого використання досвіду музичної освіти та Буковині у окреслений період передбачає аналіз концептуальних праць з питань розвитку вітчизняної освіти (Л. Вовк, Н.Дічек, М.Євтух, С. Золотухіна, І. Зязюн, О. Любар, О.Сухомлинська, М. Ярмаченко); вивчення історико-педагогічного процесу (Л.Ваховський, Н.Гупан, О.Сухомлинська); проблематики розвитку національної культури кінця XIX – середини XX ст. (М.Аркас, М.Грушевський, Т.Гунчак, Д.Дорошенко, І.Крип'якевич, І.Огієнко, О.Субтельний), історії української музики (Л.Архімович, М.Гордійчук, М.Грінченко, Т.Золотоверхий, Л.Кияновська, Л.Мазепа, М.Черепанин); досліджень сучасних учених у галузі музичної освіти (Л. Масол, Г. Падалка, О.Ростовський, О. Рудницька, В.Черкасов).

У контексті висвітлення проблеми вартісними є публікації, які дають можливість проаналізувати стан та розвиток музичної освіти на Буковині у міжвоєнний період (1918–1940 рр.), а саме: праці з історії Буковини (М.Гарас, А.Жуковський, В.Ботушанський, О.Добржанський, С.Канюк, Ю.Макар, О.Масан, І.Піддубний), розвитку освіти в

окремі історичні періоди (Т.Завгородня, В.Звоздецька, С.Далавурак, Д.Пенішкевич, Л.Кобилянська, І.Петрюк, І.Ковальчук, Л.Тимчук, Л.Платаш, Т.Шоліна), особливостей становлення музичної освіти (Я.Вишпинська (Мельничук), К.Демочко, О.Залуцький, А.Кушніренко). Цінними джерелами є праці румунських дослідників, зокрема, сучасних істориків освіти – В.Васіле, М.Грігоровіце, В.Косми, О.Крітеску, А.Нікули, Е.Сатко та ін. Однак вище названі учені лише фрагментарно представляють проблематику розвитку музичної освіти на Буковині, побіжно вивчали зміст і форми музичної освіти учнів у навчальних закладах, а питання використання їх досвіду не розглядалась взагалі.

З огляду на актуальність та не розробленість означеної проблеми у вітчизняній педагогічній науці, **метою даної публікації** визначено обґрунтування можливостей творчого використання досвіду музичної освіти, накопиченого упродовж першої третини ХХ століття на Буковині.

**Виклад основного матеріалу.** Музично-естетична культура країни у конкретний історичний період відображає світоглядні, моральні, естетичні цінності суспільства, тому зміст, мета та завдання музичної освіти у навчальних закладах Буковини міжвоєнного періоду (1918–1940 рр.) розглядається нами як вираз устремління, з одного боку, зберегти національну самобутність народів, що її населяли (перш за все – українців та румун), а з іншого – максимально прилучити дітей до тодішнього багатства європейської музичної культури. Окрім того, суттєвий вплив мають суспільно-історичні обставини, у яких вона функціонує й розвивається. З огляду на це, окупація краю Румунією, активна політика румунізації у освіті; функціонування сформованої відповідно до європейських підходів та з урахуванням місцевих особливостей системи освіти; потреби влади у формуванні патріотично налаштованого учнівства; розвиток музичної освіти, який відбувався упродовж «австрійського» періоду історії краю, і заклав передумови для її подальшого розвитку у ХХ ст.; розвій народного мистецтва, високодуховних зразків народної музики, які забезпечили збереження традицій національної культури народностей Буковини визначені нами як головні суспільно-історичні обставини розвитку музичної освіти.

Важливим є й цілеспрямована діяльність національно-культурних, музичних товариств у напрямі збереження та примноження здобутків національних культур народів краю; робота мистецьких діячів, педагогів, творчої інтелігенції, професійних та аматорських музикантів краю щодо утвердження статусу

Буковини як осередку європейської культури та національного мистецтва й освіти; насичене мистецько-культурне й концертне життя Буковини; прагнення жителів зберегти європейський статус краю шляхом підтримки рівня культурно-мистецького життя, розвитку мистецької освіти, благодійницької діяльності.

Змістові та навчально-методичні засади музичної освіти у системі шкільництва Буковини досліджуваного періоду були сформовані на основі румунського освітнього законодавства, з урахуванням регіональних особливостей. Так, зміст музичної освіти відповідно до навчальних програм (1918, 1924, 1929, 1936, 1938) будувався з урахуванням принципів природовідповідності, послідовності, легкості, доступності, з використанням індивідуального підходу. Спів та музика були обов'язковими предметами у початкових та середніх школах, зокрема, мета навчання співу у початковій школі полягала у опануванні навиками хорового та вокального співу, розвитку інтересу до народної, релігійної, старовинної музики [7, р. 2]. Реалізація принципу етнізації передбачала добір пісенного репертуару для вивчення дітьми з урахуванням музичної культури регіону, де знаходилась школа. У гімназіях мета й завдання музичної освіти передбачали опанування ґрунтовними знаннями з теорії та історії музики, розвиток інтересу до музики, сприяння гармонійному та духовному розвитку школярів, їх естетичному смаку, підкреслювалась роль музичних дисциплін (вокального та хорового співу, гри на музичних інструментах) у формуванні релігійно-патріотичних почуттів учнів, їх майбутньому інтелектуальному та соціальному становленні [8, с. 3].

У початкових школах Буковини спів як обов'язковий предмет викладався 1 годину на тиждень, а характерними рисами змісту музичного навчання були: його основу складало опанування пісенним репертуаром, творами румунського (українського та ін.) фольклору, відповідними віку піснями на слова відомих поетів, дитячими музичними творами; добір музичного матеріалу свідчить, що спів розглядався як чинник релігійно-морального та патріотичного виховання; у програмах не рекомендувався тематичний підхід у доборі музичних творів, однак, саме він лежав в основі планування роботи педагогів; можливість реалізації учителями творчого підходу до конструювання змісту предмету «Спів» [8, с. 4].

У середніх навчальних закладах Буковини предмет «Музика» як обов'язковий викладався з 1-го по 7-й клас (в першому і другому класі – по 2 години, в наступних – по 1 годині на

тиждень). Регіональною особливістю була наявність можливості збільшення кількості годин до 2-х щотижнево та уведення до розкладу навчання занять хору та ансамблю. Узагальнення навчальних програм з музичних дисциплін для середніх шкіл дозволяють стверджувати, що простежується єдність мети музичної освіти, яка тлумачиться як гармонійне поєднання навчальної (пробудження інтересу до музики, опанування основ теорії та історії, музичної грамоти тощо) та виховної (сприяння духовному розвитку, підготовці до суспільного життя та ін.) складових [7, р. 9]; навчальний матеріал поділявся на відомості з теорії та історії музики, вивчення музичних термінів, опанування виконавськими навиками (вокальний, хоровий спів) [8, р. 5], увага зверталась на оволодіння учнями засобами музичної виразності, а знання основ музичної грамоти сприяло розвитку музичного мислення, навичок диференційованого сприймання музики, розуміння її метро-ритмічних, ладових особливостей; практично-виконавський компонент музичної освіти об'єднував обов'язковий (релігійні, патріотичні пісні) та регіональний репертуар, що створювало можливості для творчого конструювання змісту навчання; регіональний репертуар включав народні (перш за все, румунські), дитячі, тематичні (про природу, пори року) пісні, вибір яких залежав безпосередньо від учителя музики; твори класичної західноєвропейської музики, знання про життя та діяльність відомих музикантів та композиторів займали гідне місце у програмах для учнів середніх шкіл [8, р. 6].

Аналіз еволюції змісту музичної освіти дозволяє виокремити наступні загальні тенденції її розвитку у школах Буковини: музичні дисципліни (спів, вокальна та хорова музика) є органічною складовою навчального процесу, у побудові змісту освіти простежується реалізація принципів наступності та системності музичного навчання; спів і музика утверджуються як засіб естетичного, релігійно-морального, патріотичного виховання учнів; відбувається розширення змісту загальної музичної освіти шляхом уведення відомостей з теорії та історії музики, елементів музичної грамоти, сольфеджіо (розвиток слуху, голосу, почуття ритму, набуття навиків правильного дихання та дикції, умінь чисто, ритмічно й музично виконувати пісні), опанування світовим та вітчизняним музично-мистецьким спадком; утвердження регіонального компоненту змісту музичної освіти.

На Буковині у досліджуваний період основними навчальними книгами були

посібники зі співу та музики буковинських педагогів Ніколае Василіу [9] та Александру Воевідки, а також румунського педагога та музикознавця Міхає Григоріу Послушніку. Вони відповідали загальнодидактичним та спеціальним принципам музичного навчання, відзначались належним рівнем науковості, відповідали традиціям та розвитку музично-педагогічної думки; мали глибоке змістове наповнення, оригінальне художнє оформлення, запропоновані завдання були методично доцільними; обсяг навчального матеріалу відповідав віковим можливостям учнів.

Посібник для співу А. Воевідки – основний підручник у початкових школах – передбачав поступове ускладнення вимог щодо змісту навчального матеріалу та формування музичних здібностей учнів, їх ступеневий розвиток: від накопичення навичок співу по слуху, рекомендованого знання нотної системи для учнів старших класів до розвитку спроможності вільного прочитання та співу народних мелодій, опираючись на використання спеціальних музичних знань [10].

Особливостями посібників з музики М. Гр. Послушніку були опертя на принципи наступності, доступності викладу матеріалу, наочності, ілюстративності; матеріали були розраховані на застосування пояснювально-ілюстративного методу навчання [2–6]. Належну увагу педагог приділяв розвитку музично-естетичної культури та здібностей учнів, основними засобами досягнення цієї мети вважав оволодіння цінностями фольклору; здобутками світового класичного музичного мистецтва, які сприятимуть розвитку почуття прекрасного, формуванню здатності цінувати й розуміти твори мистецтва, спонукатимуть школярів до творчої діяльності. Посібники М. Гр. Послушніку відобразили актуальний стан методики музичної освіти тогочасної Європи, стали спробою створити власну методичну систему, яка базувалась на класичних принципах й закономірностях навчання музиці, опиралась на кращі зразки європейського музичного мистецтва та оригінальні надбання музичного фольклору румунського народу.

Окрім того, навчально-методичне забезпечення навчання співу та музики у початкових школах та гімназіях Буковини міжвоєнного періоду характеризувалось належними дидактичними засобами для навчання (музичні інструменти, фахова література, ноти); сформованими науково-теоретичними підходами до навчання музиці з елементами класичної музичної освіти академічного типу та використанням зразків народно-музичного мистецтва; залученням до

роботи у школах краю професійно підготовлених педагогів з відповідною освітою, рівнем особистої та фахової культури, більшість з яких провадили активну культурно-просвітницьку та творчу діяльність.

Музична освіта у навчальних закладах краю передбачала реалізацію комплексу виховних завдань, серед яких провідними були: ознайомлення з європейською, румунською, українською музичною культурою; формування інтересу до музичного мистецтва та фольклорної спадщини, розвиток творчих здібностей, художньо-образного мислення, уяви, фантазії, позитивних рис характеру школярів, які забезпечували саморозвиток особистості. Використання масових (урок, заняття хору); групових (музичні гуртки, заняття в інструментальних та вокальних ансамблях, участь у шкільних товариствах, гуртках); індивідуальних (вокальний спів, навчання гри на музичних інструментах) форм музичного виховання, позакласна робота, що здійснювалась у процесі відзначення шкільних та державних свят; участі учнів у підготовці і проведенні заходів народознавчо-релігійного характеру (різдвяні, пасхальні мистецькі дійства); у шкільних товариствах та культурних гуртках, забезпечувала їх вирішення. Позашкільна робота з музичного виховання концентрувалась навколо культурно-просвітницьких національних товариств, які утримували музичні школи, організували та проводили мистецькі дійства, сприяли створенню особливого мистецько-естетичного середовища у краї, яке було чинником музичного виховання.

Спроба об'єктивного висвітлення та аналізу досвіду музичної освіти на Буковині у міжвоєнний період (1918–1940 рр.) уможливило виокремлення позитивних ідей, сконцентрованих у досвіді, накопиченому у діяльності навчальних закладів, громадсько-просвітницьких організацій краю. На нашу думку, хоровий спів, який культивувався у навчальних закладах краю досліджуваного періоду у якості основної форми музичного навчання, був справжньою школою музично-естетичного виховання дітей та учнівської молоді, зважаючи на притаманні українцям музикальність й співучість. Він повинен зайняти гідне місце у навчально-виховному процесі сучасних закладів освіти, учителям музики слід активізувати роботу у площині розвитку вокально-хорової діяльності учнів, використання системи співочих вправ, розспіванок, які стимулюють загальну музикальність дитини (музичний слух, пам'ять, ритмічне чуття, музичне мислення, голос), та закладають основи для активної

вокально-хорової діяльності як чинника музично-виконавської творчості на уроках музичного мистецтва.

Вартими аналізу та творчого наслідування є методичні знахідки в організації музично-виховної роботи. Йдеться, перш за все, про її «відкритість» та належне місце у загальних культурно-мистецьких процесах в краї. Вона не повинна зосереджуватись лише у стінах навчальних закладах, а популяризуватись шляхом залучення шкільних хорових колективів, окремих виконавців до виступів на сценах театру, філармонії, клубах у селах краю під час щорічних музичних звітів навчальних закладів. Це, з одного боку, стимулюватиме бажання дітей займатись музичною діяльністю, а з іншого сприятиме поширенню кращих зразків народного та класичного музичного мистецтва серед пересічних громадян. Окрім того, потужні можливості позашкільної музичної освіти (діяльність музичних шкіл) у комплексі з традиційними музичними конкурсами, фестивалями, виступами учнів загальноосвітніх шкіл у провідних мистецьких залах міста та області здатні підтримувати інтерес до музичного мистецтва, заохочуватиме батьків до навчання дітей музиці, співу, гри на музичних інструментах тощо.

Заслугове на увагу налагоджена взаємодія та співпраця навчальних закладів й громадського-культурних і мистецьких товариств, характерна для досліджуваного періоду. Сьогодні вони працюють в основному для дорослої мистецької аудиторії, а поміж тим саме школярі та молодь є потенційними учасниками цих об'єднань у майбутньому, окрім того, учителів музики загальноосвітніх шкіл необхідно залучати до роботи фахових та культурно-мистецьких спілок. «Родзинками» досвіду, накопиченого учителями Буковини міжвоєнного періоду, вважаємо також залучення до навчального процесу дітей, які володіли грою на музичних інструментах (на уроках співу та музики вони акомпанували учителям, демонстрували інструментальні та вокальні зразки розучуваних творів); підготовка та проведення щотижневих зборів-звітів для батьків про успіхи школярів, обов'язковим компонентом яких були виступи хору, вокалістів та інструменталістів; підтримка роботи шкільних самодіяльних об'єднань мистецького спрямування та ін.

**Висновки.** Таким чином, аналіз змісту музичної освіти, її навчально-методичного забезпечення у освітніх закладах Буковини міжвоєнного періоду (1918–1940 рр.) засвідчив, що буковинські педагоги накопичили вартісний досвід, творче опрацювання та використання якого здатне



активізувати процес становлення і розвитку музичної освіченості сучасних школярів, насичити музично-виховну роботу з естетичного виховання новими формами, методами тощо.

Предметом подальшого наукового пошуку можуть стати: досвід організації позашкільної музично-виховної роботи; взаємодія музичних, культурно-просвітницьких товариств на ниві музично-естетичного виховання; особливості музичної освіти в умовах полікультурного середовища.

### БІБЛЮГРАФІЯ

1. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
2. Poslușnicu M.Gr. Crestomația muzicală pentru Clasa II / M.Gr. Poslușnicu. – București: Cartea românească, 1922. – 80 p.
3. Poslușnicu M.Gr. Crestomația muzicală pentru elevii clasei a VII-a școalelor secundare de ambe sexe / M.Gr. Poslușnicu. – București: Cartea românească, fără an. – 88 p.
4. Poslușnicu M.Gr. Istoria muzicei contimporane și moderne la români (muzica bisericească, muzica cultă și poporană pentru clasa VII-a secundară de ambele sexe) / M.Gr. Poslușnicu. – București: Cartea românească, 1935. – 160 p.

5. Poslușnicu M.Gr. Istoria muzicei la români / M.Gr. Poslușnicu. – București: Cartea românească, 1928. – 632 p.

6. Poslușnicu M.Gr. Tratat muzical teoretico-practic crestomație muzicală și o anexă de îndrumare la dicteul muzical oral și scris pentru clasa III-a secundară de ambele sexe / M.Gr. Poslușnicu. – București: Cartea românească, 1935. – 104 p.

7. Programa analitică a învățământului primar. – București: Editura «Imprimeria statului», 1925. – 96 p.

8. Programa analitică a muzicii pentru școlile de copii mici și primare clasele I – IV. – București: Editura «Imprimeria centrală», 1937. – 16 p.

9. Vasiliu N.Gh. Carte de muzică pentru clasa I-a secundară / N.Gh. Vasiliu. – Cernăuți: Tipografia Mitropolitul Silivestru, 1935. – 54 p.

10. Voevidca A. Manual metodic pentru predarea cântului în școalele primare. Alcătuit după principiile cele mai noi ale pedagogiei muzicale. Ed. I-a / A.Voevidca. – București: Editura «Cartea românească», 1924. – 114 p.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Постевка Георгій Ілліч** – асистент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

*Коло наукових інтересів:* історія музичної освіти та виховання на Буковині, професійна підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін, методика викладання естрадного співу у ВНЗ.

УДК 785:780.616.432]:378.4.02

## РОМАНТИЧНА ФОРТЕПІАННА МІНІАТЮРА В КОНТЕКСТІ ПОШУКУ ШЛЯХІВ ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В КЛАСІ ФОРТЕПІАНО

**Тетяна СИДОРЕЦЬ (Львів)**

**Постановка проблеми.** Акцент на пізнавальну сторону уроку у виконавських класах, збільшення питомої ваги теоретичних знань, здобутих в рамках цього уроку, увага педагога до абстрактно-логічного, понятійного компоненту музичного мислення свого вихованця, використання міжпредметних зв'язків - необхідні умови розвитку студента в світлі сучасної гуманістичної парадигми мистецької освіти. Загальномузичний розвиток – місткий, багатогранний, діалектично складний процес. Одна з найважливіших його сторін пов'язана з розвитком комплексу спеціальних здібностей. Проте розвиток учня-музиканта не зводиться лише до виявлення і кристалізації цих здібностей. Не менш суттєвими в плані загальномузичного розвитку є і ті метаморфози, внутрішні зміни, які відбуваються в сфері професійного мислення,

художньої свідомості студента, активізації його інтелектуального потенціалу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Про комплексний метод викладання писав Г. Г. Нейгауз: «він (викладач) повинен бути одночасно і істориком музики, і теоретиком, вчителем сольфеджіо, гармонії, поліфонії та гри на фортепіано» [6, с. 188]. За його думкою, вчитель повинен довести до свідомості студента не тільки зміст твору, не тільки захопити його поетичним образом, але й дати йому детальний аналіз форми, структури в цілому і деталях, гармонії, мелодії, поліфонії, фортепіанної фактури. Багато сторінок присвятив розгляду дидактичних засад формування та розвитку музичного мислення Г. М. Ципін. Серед європейських авторитетів слід згадати Г. Бюлова, Й. Гофмана, Ф. Бузоні, К. Мартінсена. Про актуальність проблеми інноваційних підходів до практичної

підготовки студентів мистецьких напрямків на сучасному етапі свідчать статті українських дослідників Т. Пляченко, А. Растригіної, Л. Гончаренко, К. Завалко, О. Ребрової, О. Щербініної, опубліковані в збірниках «Наукові записки», «Мистецька освіта в Україні» та ін.

**Метою** даної статті є спроба показати важливість використання принципу розвиваючого навчання, який вимагає використання різноманітної та місткої теоретичної (в широкому сенсі слова) інформації в ході занять музичним виконавством, інакше кажучи, інтелектуалізації цих занять. Цей принцип є необхідною умовою найбільш оптимального засвоєння і якнайглибшого розуміння музики у всіх її аспектах: елементах музичної мови, структурній побудові, засобах музичної виразності, принципах інтерпретації. Весь комплекс музично-теоретичних та виконавських предметів спрямований не тільки на засвоєння знань, а й на вирішення конкретних завдань, які стоять перед студентом в процесі фахової діяльності. Так, неможливо відчутти особливості фортепіанної мелодики Ф. Шуберта, Р. Шумана, Е. Гріга, не ознайомившись з їх піснями та романсами на заняттях з дисциплін «Концертмейстерський клас» та «Постановка голосу». Адже саме вокальна музика є школою розуміння логіки розвитку музичної думки, а отже і фразування. Зрозуміти новаторські риси фактурних прийомів або закономірностей гармонії допоможе вивчення хорових творів цих та інших композиторів на заняттях диригентсько-хорового циклу. Участь у роботі студентсько-камерного ансамблю розширює горизонти студента щодо інтерпретації та виконання симфонічної музики доби романтизму.

В даній статті розглянуто окремі моменти уроків фортепіанного виконавства, які є частиною глибокого навчально-освітнього та виховного процесу в класі фортепіано. Автор пропонує розглянути цей процес на різних етапах вивчення музики доби романтизму, зокрема романтичної фортепіанної мініатюри, яка є обов'язковим програмовим матеріалом в репертуарі студентів-піаністів.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток аналітичного мислення студента є невід'ємною складовою інтелектуалізації навчального процесу. Він повинен не тільки вміти зробити узагальнення щодо основоположних проявів романтизму як стилю в широкому трактуванні цього поняття - використання літератури та поезії як ідейних та образних джерел для створення музики, а отже виникнення програмної музики; визначення художнього методу романтизму, головна риса якого

полягає в підвищеній емоційній виразовості, перевазі почуття над розумом; тонка розробка лірико-психологічних образів, тяжіння до образної конкретики, деталізації; нове, відмінне від класицистичного, трактування теми героїки; розквіт національних шкіл; звернення до фольклору, казковості, фантастичного вимислу, – а і вміти розрізняти відмінні стильові особливості музики кожного конкретного композитора і навіть окремих творів одного і того самого автора.

Вивчаючи музику доби романтизму, студент повинен спиратися на глибоке розуміння витоків виникнення музичного романтизму як художнього напрямку. В літературі митці-романтики висловлювали своє відношення до сучасності у формі пристрасного протесту, який пронизує творчість видатних постатей XIX століття: Байрона, Гюго, Шеллі, Гейне; Гете і Шіллера, на тексти яких Шубертом написано більш, як 120 пісень; Х. Андерсена, Б. Бьорнсона, Г. Ібсена, яким Едвард Гріг присвятив свої «вокальні зошити» та багатьох інших письменників та поетів. Ознайомлення з літературними шедеврами того часу дає ключ до розуміння ідей, духовних ідеалів, естетичних тенденцій того часу

Саме в першій чверті цього століття, виникає жанр романтичної фортепіанної мініатюри, творцем якого став Франц Шуберт. Це вісім «Експромтів» (ор. 90, ор. 142, 1827) та шість «Музичних моментів» (ор. 94, 1827), кожен з яких відбиває одну мить мінливого, емоційно насиченого внутрішнього життя художника. Настрої цих моментів простягаються від безхмарної лірики до бурхливих драматичних вибухів. В більшості п'єс домінує певний ритмічний малюнок, часто пов'язаний з побутовим танцем. Розуміння студентом жанрової природи твору дозволяє відчутти і передати характерні особливості того чи іншого танцю будь то полька, марш, вальс або екосез. Привертає увагу особливість викладу п'єс Шуберта, яка полягає в тому, що він знайшов окремий для кожної п'єси або великого розділу з неї «фортепіанно-етюдний» прийом, який має свій художньо-виразовий сенс. Як і в піснях, безпосередність висловлювання поєднується тут зі стрункістю форми, переважно тричастинної. Ця форма найчастіше зустрічається в невеликих інструментальних творах (прелюдії, етуди, танцювальні п'єси) та як складова частина більш розгорнутої форми. Основна естетична функція складної тричастинної форми – здатність уміщувати контрасти значної сили і різноманітності, забезпечуючи в той же час цілісність та можливість розвитку внутрішніх частин. Це, в свою чергу, дає можливість

піаністу правильно вибудувати драматургію твору. П'єси в жанрі експромту створені також Е. Грігом, Г. Форте, Ф. Пуленком та ін. Ознайомлення з ними у вигляді ескізного вивчення, прослуховування у виконанні педагога або у запису значно збагатить слуховий багаж студента. Необхідно звернути увагу на особливості гармонічного мислення композитора. Шуберт робить рішучий крок на шляху ствердження нового принципу гармонічного мислення – мажоро-мінорної системи, яка почала формуватись ще в музиці XVIII століття. Типове для композитора «коливання» мажора і мінора, що виникає в його творах у вигляді чергування ладотональних перетворень фрази, вимагає від виконавця тонких слухових асоціацій та піаністичної майстерності (ор.90, Експромти №1, №4). Найкращими виконавцями творів Шуберта були австрійські піаністи А. Шнабель, А. Брендль, а також російський піаніст С. Ріхтер.

Іншим яскравим явищем епохи романтизму є творчість Р.Шумана. З ім'ям Шумана пов'язана плідна робота над створенням циклів фортепіанних мініатюр, в основі яких лежить програмний задум. Програмність в музиці – одна з важливих тем для обговорення зі студентами. Розуміння задуму композитора створює передумову розвитку виконавської уяви піаніста, проникнення у внутрішній світ образів твору, визначає вибір виразових засобів та їх градації.

Якщо фортепіанні п'єси Ф. Шуберта не пов'язані з літературними джерелами, то у Р. Шумана більшість його циклів і окремих п'єс народжувались під безпосереднім впливом літератури. З творами Гофмана пов'язані «Крейслеріана», «Фантастичні п'єси», «Нічні п'єси», «Метелики» навіяні романом Ж. Поля. Літературні типи, створені самим Шуманом: Флорестан, Евсебій, Кіаріна (Клара Вік) та інші, – неодноразово втілювались в музиці його фортепіанних творів, таких як «Карнавал», «Танці давидсбюндлерів». Якщо в співставленні з літературними жанрами Бетховен постає як драматург в своїх фортепіанних сонатах, Мендельсон як поет-мініатюрист в «Піснях без слів», то Шуман – це справжній новеліст. «Новелістичний» характер фортепіанних п'єс Шумана визначив своєрідність їх музичної форми. Велика форма утворюється не шляхом сонатного розвитку, а послідовною зміною окремих завершених п'єс. Вивчення ритміки Шумана розкриває для студента широку палітру одного з головних засобів для змалювання його вигадливих образів. Синкопи, гострі і примхливі акценти флорестанівської сфери, плавні, текучі, поліритмічні побудови ліричної сфери Евсебія,

пунктирні рисунки, галоповані ритми виявляють новаторство композитора в цій сфері і спонукають до якнайяскравішого відтворення характерних образів. Характерною рисою його фортепіанного письма є також поліфонізація фактури. На відміну від інструментів часів Шумана, про механіку яких також буде доцільно розповісти студентів, сучасні інструменти дозволяють набагато більш яскраво показати всі пласти шуманівської фактури. Порівняння інтерпретацій «Карнавалу» Шумана у виконанні Н. Петрова та Д. Мацуєва, для прикладу, багато дасть студентів для розуміння різних традицій трактування романтичної музики. Сам Шуман основи навчання вбачав в набутті глибоких і різнобічних знань. В своїх «Домашніх і життєвих правилах для музикантів» він рекомендує «поступово знайомитись з усіма значними творами всіх видатних композиторів, спілкуватись більше з партитурами, ніж з віртуозами, ніколи не пропускати нагоди послухати хорошу оперу» [1, с. 166].

Загальною тенденцією музичного мистецтва романтизму стає підвищена зацікавленість вітчизняною культурою. XIX століття характерне розквітом національних музичних шкіл, що спираються на традиції народного мистецтва. Ці нові національні школи були покликані влити свіжу течію в старовинні традиції загальноєвропейської музики. Одним з найглибших проявів народності мистецтва стала музика великого польського композитора і піаніста Фредерика Шопена. Він воістину став в повному сенсі слова народним поетом Польщі. Витончений камерний стиль західноєвропейського піанізму поєднався у Шопена органічно і без етнографічного підкреслювання з особливостями польського фольклору. «Проникнення рис польської і в цілому слов'янської народної музики визначило оригінальність його стилю навіть в більшій мірі, ніж новизна піаністичного мислення», – вважає В.Конен [5, с. 458]. Як це не парадоксально на перший погляд, але вже в самій відданості Шопена фортепіано виявилась характерно національна риса. Певна річ, народне польське музикування в жодній мірі не пов'язане з піаністичною культурою. Проте, тяжіння саме до інструментальної основи народного мистецтва є типовим для польського фольклору, який розвивався в сторону танцю та інструменталізму значно більше, ніж в сторону чистої пісенності. Навіть пісня в Польщі запозичила багато своїх рис з інструментальної музики.

Вивчаючи мазурки Шопена, важливо звертати увагу на характерні фольклорні

ознаки мазурок з метою підкреслення виразових моментів в процесі виконання, знаходження потрібної інтонації. Студентові необхідно пам'ятати, що композитор, зберігаючи одну узагальнену назву жанру, використав у ньому прикмети декількох народних танців: мазура, пунктирний ритм якого передає відчуття нестримного пориву; оберка, для якого характерна змінність наголосів; куяв'яка, плавність ритму і мелодичного малюнку якого наближає його до вальсу. Також важливим засобом є використання Шопеном народних ладів. Народні лади, які не використовувались в професійній творчості західних країн, для Шопена були художньо-дієвими і повноцінними. Саме в своєрідних ладах народної музики Польщі, в притаманних їй хроматизованих звукорядах, що виходять за рамки існуючої в професійній музиці системи того часу, і криється той стрій мислення, який наштовхнув Шопена на його власні художні знахідки. Для польської народної музики характерним, наприклад, є такий звукоряд: gis-a-h-c-cis-d-dis-e.

На перший погляд здається, що походження орнаментального стилю Шопена слід шукати в західноєвропейських професійних традиціях, а саме в вокальних колоратурах, які прийшли з італійської опери XVIII століття, в рафінованих обрисах салонної фортепіанної літератури. Насправді і в цій сфері відбилися риси народного стилю. В народному музикуванні Польщі, зокрема в п'єсах, що виконувались на скрипці або фуярці, широко поширені мелодії арабесного складу. Характерною в них є мелізматика, пов'язана з тріольним зворотом. Шопенівський прийом переходу кантилени в арабески безсумнівно впливає з варіантного типу розвитку, поширеному в народному інструментальному виконавстві.

В роботі над етюдами Шопена не обійтись без пізнавального екскурсу в історію виникнення жанру етюд нового типу, в якому високохудожні ідеї пов'язані з різноманітними педагогічними завданнями. Надихнув Шопена на створення етюдів концерт Ніколо Паганіні у Варшаві в 1829 році. Італійський скрипаль вразив композитора романтичною новизною та художньою самобутністю своїх скрипкових етюдів. Зв'язки шопенівських етюдів прослідковуються і з «Музичними моментами», «Експромтами» і навіть з деякими романсними акомпанементами Шуберта. Нарешті, згадаємо ще одного попередника Шопена, про якого сам він навряд здогадувався. Ним був Доменіко Скарлатті, який створив близько 500 етюдів (екзерсисів, як він сам їх називав), відомих в наш час під

назвою сонат. Подібно польському композитору, Скарлатті вичерпно розробив всі технічні прийоми клавірного виконавства того часу в нерозривному поєднанні з їх образно-емоційною стороною. Про етюди Шопена так висловився Я. Івашкевич: «Етюди були провісниками найбільшої слави Шопена і найбільших його впливів – на Ліста, Вагнера і т.д. аж до Скрябіна. Це чудове поєднання техніки і художності» [3, с. 81].

В XIX столітті найбільш популярними творами Шопена були ноктюрни. Деякі дослідники вважають, що початково це був вид культової музики, який виник в літургії як частина ранішньої молитви. Саме в ноктюрнах з їх широкими кантиленними темами прослідковується зв'язок з італійськими оперними та пісенними мелодіями. Проте фортепіанний акомпанемент ноктюрнів в жодній мірі не відтворює оркестровий стиль. Навпаки, ніде так не підкреслено педально-обертонного, акордово-фігураційного принципу шопенівського піанізму.

В експромтах Шопен відштовхувався від взірців, створених Шубертом. Він зберіг їх етюдний принцип конструкції, проте ліричний характер, кантабільність контрастуючих епізодів з їх акордово-фігураційною педальною фактурою, наближають експромти до ноктюрнів.

Шопенівські вальси знаменують більш високий ступінь в розвитку цього танцювального жанру романтичної епохи, ніж вальси Шуберта і Вебера. Вони належать до типу романтичної мініатюри не так камерного, як концертного плану. Завдяки характерному блискучому стилю вони є вирашним матеріалом для естради.

Мабуть, найвищим і найбільш оригінальним досягненням в фортепіанній мініатюрі можна назвати «Прелюдії» Шопена. В них він продовжив принцип циклізації мініатюр. Для студента буде цікавим і пізнавальним проведення аналогій з клавірними циклами Баха. Подібно до того, як прелюдії з бахівського «Добре темперованого клавіра» створюють своєрідну енциклопедію усіх музичних жанрів тої епохи, так в шопенівському циклі знаходимо алюзії, культивовані в музиці XIX століття. В прелюдіях неважко розпізнати жанрові ознаки ноктюрна, похоронного маршу, мазурки, пісні без слів, трагічної декламації, віолончельної кантилени, романтизованої пасторалі. Деякі прелюдії відтворюють типи етюдів самого Шопена, №24 споріднена з його революційним етюдом, а №14 – з фіналом його майбутньої сонати b-moll.

Виконання творів Шопена вимагає знаменитого шопенівського *tempo rubato*, яка

вимагає гнучкої ритміки і акцентування. Відчути ці тонкощі допоможуть прослуховуванням його музики в концертах, аудіо-та відеозаписах у виконанні найкращих шопеністів, таких як Генріх Нейгауз, Мауріціо Поліні, Крістіан Цімерман, Артуро Бенедетті Мікельанджелі, Мюррей Перайя. Розвиток сучасних інформаційних технологій дозволяє в широкому обсязі користуватись засобами трансляції музики Інтернетом.

Серед молодих митців нових національних шкіл другої половини XIX століття своїм самобутнім стилем музики виділяється норвезький композитор Едвард Гріг, який залишив близько 150 фортепіанних п'єс. Романтичний жанр ліричної мініатюри був найближчим для Гріга. «Ми – народ північногерманський, – писав він, – і, як такому, нам притаманна властива германцям схильність до меланхолії і рефлексії. Однак, на відміну від німців, ми не любимо просторікувати розлого та велелевно. Навпаки, ми завжди тяжіли до короткості й стриманості, точності й ясності вислову» [4, с. 387]. В його фортепіанній музиці прослідковуються дві течії. Одна пов'язана з виявом особистих суб'єктивних почуттів на зразок «Пісень без слів» Мендельсона для домашнього музикування. Друга – з народною пісенністю і танцювальністю. Багато з них написано в дусі норвезьких танців халінга і спрингданса. В образах природи Гріг тонко використовував прийоми звукопису, ефекти повітряного простору, перспективи, освітлення. Наслідуючи в цьому відношенні романтиків, він творчо розвивав їх традиції і одним з перших почав розробляти прийоми імпресіоністських засобів виразності. Згадаймо середню частину Ноктюрну C-dur, в якій ефект використання ланцюжків дисонуючих нонакордів з нашаруванням терцової надбудови наближає Гріга до раннього Дебюссі. Ця надзвичайно цікава тема фортепіанного звукопису Гріга могла би стати стимулом для пошукової роботи студента.

Звертають на себе увагу такі особливості фортепіанного стилю Гріга, як секундові тони і тритонові послідовності, пентатоніка, типово норвезькі інтонації мелодики (нисхідний хід від тоніки до септими в квінту), всі ті особливості, які не тільки розкривають широкий простір для постановки виконавських завдань, але й дають можливість усвідомити, з яких джерел виникають ці завдання.

**Висновки.** Інноваційно-орієнтовані процеси в музичній педагогіці передбачають активну участь студента в процесі навчання (а не лише пасивне засвоєння інформації) з подальшим використанням знань в реальних умовах. Пошук шляхів інтелектуалізації спрямовує навчальний процес на забезпечення його дослідницького характеру, активізацію пошукової навчально-пізнавальної діяльності, формування у студентів досвіду самостійного здобуття знань та їх практичного застосування.

#### БІБЛОГРАФІЯ:

1. Алексеев А. История фортепианного искусства. – Москва : Музыка, 1988. – 208 с.
2. Друскин М. История зарубежной музыки. – Москва, «Музыка», 1967. – 368 с.
3. Івашкевич Я. Шопен. – Київ, «Музична Україна», 1989.
4. Кашкадамова Н. Історія фортепіанного мистецтва XIX сторіччя. – Тернопіль: Астон, 2006. – 188 с.
5. Конен В. История зарубежной музыки. – Москва, «Музыка», 1976. – 264 с.
6. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – Москва, «Музыка», 1982. – 291 с.
7. Фейнберг С. Пианизм как искусство. – Москва, «Музыка», 1969. – 312 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Сидорець Тетяна Володимирівна** – асистент кафедри музичного мистецтва факультету культури і мистецтв Львівського національного університету імені Івана Франка.

*Коло наукових інтересів:* проблеми музичної педагогіки та методики викладання гри на фортепіано, історія розвитку фортепіанного мистецтва.

УДК 37. 013: 78. 07

## РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ХОРОВОГО ДИРИГЕНТА В УМОВАХ МИСТЕЦЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ

**Жанна КОЛОСКОВА (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Реформування сучасного суспільства неможливе без його духовного оновлення, відродження культурних традицій, орієнтації на духовні цінності, що в свою чергу висуває нові вимоги до професійної підготовки вчителів, зокрема, вчителів музики. Здатність до художньо-творчої роботи,

організаторські та психолого-педагогічні навички є необхідними у фаховій діяльності вчителів музики, однією зі складових якої є організація та керівництво хором колективом. Роль викладача у процесі диригентської підготовки бакалаврів денної форми навчання на мистецьких факультетах є

зрозумілою. Концертмейстерський внесок у формування професійних навичок диригента часто зменшується.

**Аналіз досліджень і публікацій**  
Концертмейстерська діяльність неодноразово була предметом дослідження піаністів-практиків. Зокрема, К. Виноградов, Г. Коган, М. Крючков, Є. Шендерович на ґрунті власного досвіду пропонували шлях до вирішення проблеми виконання важкодоступних фрагментів фортепіанної партії в оперних клавірах та визначали необхідний комплекс навичок піаніста для роботи з вокалістами. Н. Сапригіна, Є. Васильєва, М. Норенко визначали основні положення роботи концертмейстера в хоровому класі, класах скрипки та духових інструментів. Проблеми роботи піаніста та його роль у класі хорового диригування залишалися раніше не висвітленими.

**Мета** – окреслити місце та зміст концертмейстерської роботи в класі хорового диригування в процесі підготовки майбутнього керівника шкільного хорового колективу.

**Виклад основного матеріалу статті.** За визначенням музичного енциклопедичного словника, концертмейстер – це «піаніст, який допомагає вокалістам, інструменталістам, артистам балету розучувати партії та акомпанує їм на репетиціях та концертах» [3, с. 270]. Разом з тим, діяльність концертмейстера в класі хорового диригування є дещо ширшою, в ній виокремлюють наступні складові:

- 1) робота на уроці з викладачем та студентом;
- 2) робота зі студентом;
- 3) робота з викладачем;
- 4) індивідуальна робота.

Аналізуючи зміст роботи концертмейстера в класі хорового диригування, відзначимо, що окрім розучування тексту зі студентами, вона передбачає контроль за якістю виконання, знання специфіки диригентського жесту, причини виникнення труднощів та шлях до їх подолання. Таким чином, в діяльності концертмейстера поєднуються творчі, педагогічні та психологічні функції, які важко відокремити в навчально-виховному процесі чи публічному виступі.

Під роботою концертмейстера з викладачем мається на увазі підпорядкування акомпанементу згідно з художнім смаком виконавця, що є однією зі специфічних рис роботи концертмейстера. У відповідності з трактовкою диригента має звучати як шкала гучності фортепіанної партії, так і ритмічні та штрихові особливості твору. Водночас, за твердженням А. Доливо, супровід не має права

бути пасивним. Концертмейстер не повинен відмовлятися від власної художньої індивідуальності, оскільки чутливий супровід тільки надасть наснаги виконавцю. Тому робота з викладачем носить характер творчої співпраці з метою узгодження плану виконання музичного твору згідно з розумінням твору обома музикантами.

Зауважимо, що в процесі роботи концертмейстер працює з трьома видами нотного тексту, а саме – текстами для хору *a capella*, текстами творів для хору з супроводом фортепіано (акордеону, баяну) та текстами перекладень творів для хору з оркестром. Виникає необхідність диференціювати підходи до роботи з кожним видом нотного тексту. Так, наприклад, в роботі з акапельним хоровим твором може стати в нагоді методичний досвід А. А. Мирошникової, яка радила:

- у складних випадках спрощувати партитуру за рахунок випущення витриманих голосів для проведення більш важливих в даний момент партій [2, с. 6].
- під час виконання партитури подумки проспівувати її, наближуючи до звучання співацьких голосів засобом педалі [2, с. 12];
- коректно розподілити хоровий фактурний матеріал між руками та обрати зручну аплікатуру [2, с. 6];
- звернути увагу на залежність динаміки й темпу від літературного тексту твору й пам'ятати про те, що просте речення може мати тільки один наголос, якому підпорядковуються інші наголоси в смислових групах слів [2, с. 13].

В процесі роботи з хоровим твором в супроводі фортепіано корисними будуть наступні практичні настанови Дж. Мура та методичні узагальнення Є. Шендеровича:

1. Найголовнішою навичкою роботи концертмейстера є здатність швидко орієнтуватися, вміння охоплювати музичну форму в цілому [6, с. 4; 4, с. 332].

2. Розуміння законів побудови вокальної фрази та розвиток навички звукового балансу є основою міцного вокально-інструментального ансамблю [5, с. 8]. Єдині творчі прагнення – запорука досягнення динамічного, ритмічного та тембрового ансамблю [4, с. 97].

3. Наявність високого рівня піаністичної майстерності у фрагментах фортепіанного соло необхідна концертмейстеру як «джерело натхнення для співаків» [4, с. 25].

В процесі виконання нотних текстів клавирів Є. Шендерович радив спрощувати фортепіанну партію, зауважуючи на те, що від цього не повинні страждати якість звучання,

темброве забарвлення та голосоведення. М. Смірнов рекомендував долати незручні місця шляхом перерозподілу рук, наприклад, акумулювати увесь гармонічний супровід у лівій руці, а правій руці залишити одну-дві гармонічні ноти, щоб надати мелодії в ній більшої виразності [6, с. 18]. При порушеннях плавності мелодичного ходу чи у повторюваних нотах він вважав можливим застосування чергування рук. З метою досягнення блиску та темпу у пасажах спрощуються інтервальні послідовності.

В процесі гри оркестрового перекладення твору для фортепіано головною задачею концертмейстера є максимальне наближення звучання інструменту до оркестру [6, с. 15]. Тому особливого значення набувають питання звуковидобування. Для цього, наприклад, при втіленні на фортепіано партії струнних інструментів користуються засобом «погладжування» клавіш. Ілюзію звучання партії дерев'яних духових інструментів при виконанні акордів створить пальцева та кистьова фіксація тощо.

Провідним аспектом діяльності концертмейстера є здатність швидко «читати з аркуша», що дозволить точно підтримати соліста у створенні єдиної з ним виконавської концепції. Гра «з аркуша» є однією з найскладніших форм читання, в якій задіяно слухові, зорові, рухові, розумові й психологічні процеси. До того ж піаніст має володіти навичками швидкого орієнтування в тексті, відчуття ритму, розуміння змісту та характеру твору, уваги до фразування й агогіки виконавця. Під час ознайомлення з текстом перевага у виконанні надається проведенню основної мелодійної лінії з точним відтворенням ритмічного малюнку та гармонічного супроводу.

У процесі виконання зорове та слухове сприймання нотного тексту мають випереджальний характер, чому сприяють повторення та паузи. Виконання з аркуша завжди є показником розвинутого внутрішнього слуху концертмейстера.

На думку Н. Крючкова, прочитання нотного тексту має бути й одночасно прочитанням музичного змісту, що міститься у цьому тексті. Відповідно до цього твердження, читання ведеться за гармонічними та мелодичними комплексами. Під мелодичною складовою мається на увазі поділ мелодичної лінії на найпростіші інтонаційні фрагменти – мотиви, фрази, періоди. З досвіду визначено, що мелодичний рух швидше сприймається, коли асоціюється з зоровим уявленням клавіш та м'язово-тактильними уявленнями. Наприклад, зустрічаючи висхідний, низхідний,

арпеджований, хроматичний рух, піаніст з легкістю виконує його без повторного розбору. Для швидкого читання гармонічного комплексу необхідною є розвинута навичка визначення гармонічної основи. Поєднання нот за мелодичною та гармонічною приналежністю сприяє активізації музичного мислення та музичної пам'яті й підштовхує творчу уяву концертмейстера.

В процесі читання з аркуша важливим є не лише вміння розкласти фактуру на мелодичні та гармонічні комплекси, а й навичка напрацьованого обсягу слухацького досвіду, завдяки якій концертмейстер відразу виконує в характері, притаманному відповідному композитору чи стильовій епосі.

Читання «з аркуша» хорової партитури – процес більш складний, ніж читання звичайного викладу для двох рук, особливо, якщо це партитура для 4-голосного мішаного хору *а капела* з тенором, записаним у скрипковому ключі, оскільки під його прочитанням мається на увазі й одночасне транспонування на октаву вниз. Тому для успішного прочитання необхідне оволодіння навичками цілісного зорового й слухового охоплення усієї 4-рядкової партитури, включаючи й текст. Важливою складовою грамотного виконання хорових партитур є вміння грати хорові акорди з рівною силою звучання голосів. При цьому в партитурі підкреслюється партія нижнього голосу як основи хорового акорду.

Виробленню навички швидкого прочитання нотного тексту «з аркуша» присвячено багато робіт піаністів-концертмейстерів, серед яких заслуговують на увагу методичні рекомендації поетапного прочитання Є. Шендеровича. Проектуючи їх для прочитання хорової партитури, корисними будуть наступні поради:

- гра крайніх голосів партитури;
- гра всієї партитури шляхом пристосування її до фізичних можливостей рук, уникаючи подвоєнь;
- уважне прочитання поетичного тексту й виокремлення місць, у яких береться дихання чи виникають агогічні відхилення від темпу.

Робота концертмейстера в класі з хорового диригування містить деякі відмінності від роботи в інших класах, наприклад, класі вокалу. Насамперед це стосується розуміння диригентських жестів й знання основ диригентської техніки (поняття «точки», «ауфтакту», «зняття», штрихів й відтінків, схеми складних та простих розмірів). Також концертмейстер має пам'ятати про співацьку природу хорового звуку, особливо у виконанні хорової партитури *а капелла*. Тому навіть під

час виконання твору з могутнім «*форте*», він ніколи не форсує звук, а намагається надати йому хорового звучання.

Під час роботи над твором з супроводом нерідко зустрічаються ситуації, коли оркестр не дублює хоровий виклад, а має власну лінію, як наприклад в творах П. Чеснокова «Повеяло черемухой», «Лотос». В такому випадку студент часто втрачає слуховий контроль й не розуміє чи не чує хорової партитури. Тому в цьому разі концертмейстер має об'єднати хорову партитуру й інструментальний супровід або виконувати хорову партитуру з елементами супроводу [1, с. 25].

**Висновки** Отже, вивчення ролі концертмейстера в процесі підготовки диригента в класі хорового диригування дозволило нам визначити, що він реалізує декілька функцій – педагогічну, виконавчу та психологічну. Також в діяльності концертмейстера можливо виокремити декілька векторів, а саме: творча співпраця з викладачем з метою узгодження плану виконання музичного твору; робота зі студентом на уроці спільно з викладачем; робота зі студентом; самостійна робота з нотним текстом в позаурочний час. Необхідною складовою роботи концертмейстера є наявність великого арсеналу професійних знань, умінь та навичок, що дозволяє досягати творчої взаємодії з виконавцем. Також зауважимо, що концертмейстер є рівноправним партнером викладача та «прихованим» лідером у виконавському дуеті з диригентом-студентом.

Звичайно, питання висвітлення ролі концертмейстера в процесі підготовки

хорового диригента в умовах мистецького факультету можливо розкривати й у інших напрямках. Предметом подальших наукових досліджень, наприклад, може стати розвиток професійних піаністичних навичок концертмейстера тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Курс читання хорових партитур: навчально-методичний посібник для муз.-пед. факультетів і відділів пед. інститутів та пед. училищ./ Упоряд. – А. Коломієць. – К.: Музична Україна, 1977. – 164 с.
2. Машевский Г. Вокально-исполнительские и педагогические принципы А.С. Даргомыжского / Г. Машевский. – Л., 1976. – 63 с.
3. Музыкальный энциклопедический словарь / Ред. Г. В. Келдыш. – Изд. 2-е. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. – 672 с.
4. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор. Воспоминания, размышления о музыке / Пер. с англ. (предисловие В. Чачавы) / Дж. Мур. – М.: Радуга, 1987. – 429 с.
5. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / Е. М. Шендерович. – М.: Музыка, 1996. – 206 с.
6. Шендерович Е.М. О преодолении пианистических трудностей в клавирах: Советы аккомпаниатора / Е. М. Шендерович. – Л.: Музыка, 1972, – 48 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Колоскова Жанна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, концертмейстер кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* розвиток музичної освіти на Єлисаветградщині.

УДК 378.147.091.3:781

## ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ

**Вікторія ЮРЧАК (Кіровоград)**

**Постановка проблеми.** Одним із стратегічних завдань модернізації вітчизняної системи освіти є оновлення змісту професійної підготовки фахівців, відбір і структурування навчального й виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, а також забезпечення альтернативних можливостей для здобуття освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей учнів та студентів. У цьому контексті актуальним є впровадження диференційованого підходу в навчально-виховний процес вищої школи, який

передбачає врахування індивідуальних особливостей і можливостей кожного студента. Це повною мірою стосується професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки на сьогодні в цій сфері існує суперечність між рівнем фахової довузівської підготовки вступників на мистецькі факультети педагогічних університетів та програмними вимогами з дисциплін історико-теоретичного, вокально-хорового й інструментально-виконавського



циклів, повноцінне засвоєння яких потребує відповідної музично-теоретичної підготовки.

Сучасний стан викладання музично-теоретичних дисциплін, зокрема, теорії музики та сольфеджіо потребує інноваційних підходів до оновлення змісту, удосконалення форм, впровадження активних методів навчання, спрямованих на процес формування музично-теоретичної компетентності в студентів музичного відділення мистецького факультету, які мають різний рівень фахової довузівської підготовки. Для найбільш вдалої організації цього процесу є розробка системи диференційованих завдань з елементами проблемності та впровадження її у навчальну практику. Саме це й визначило актуальність статті.

**Аналіз досліджень і публікацій** засвідчив, що питання диференційованого підходу в системі освіти висвітлені у працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як А.Авдєєв, В.Андронатій, Ю.Бабанський, О.Братанич, А.Бударний, І.Бутузов, Є.Голант, П.Гусак, І.Дровникова, Л.Дроздикова, Л.Жовтан, І.Загвязинський, А.Кірсанов, Н.Лобко-Лобановська, С.Лога-чевська, І.Підкасистий, Є.Рабунський, П.Сікорський, І.Унт, І.Чередов, М.Чобітько та інших. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів музики висвітлено у працях Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Щолокової та інших. Класифікація професійних компетентностей стала предметом дослідження Н.Кузьміної, О.Лебедевої, А.Маркової та інших. Наукові дослідження Ю.Гонтаревської, О.Горбенко, М.Михаськової, Т.Панасенко та інших учених присвячені формуванню окремих фахових компетентностей вчителя музики. Але питання, пов'язані з формуванням музично-теоретичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах диференційованого підходу потребують належного наукового обґрунтування, що й визначило завдання статті.

**Мета статті:** обґрунтувати необхідність застосування диференційованого підходу в процесі формування музично-теоретичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва; розкрити сутність поняття «музично-теоретична компетентність» та зміст системи диференційованих завдань для студентів з різним рівнем фахової довузівської підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентності вчителя, на думку науковців (А.Кузьмінський, Н.Тарасенкова, І.Акуленко [4, с. 146]), утворені комплексом його

педагогічних здібностей і можливостей, наявністю вмотивованої спрямованості на навчально-виховний процес, системою необхідних знань, навичок, умінь і досвіду, які постійно вдосконалюються й реалізуються на практиці.

У педагогіці поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», а «компетентність» пов'язують з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю [7]. А.Хуторський [8] визначає компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими щодо відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної, продуктивної дії стосовно них; а компетентність – як володіння людиною відповідною компетенцією, що характеризує її особистісне ставлення до предмета діяльності. Тобто, компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня (студента), а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

Отже, ми трактуємо компетентності як володіння компетенціями – здібностями, знаннями, уміннями, навичками й мінімальним досвідом, необхідними для фахової діяльності.

А.Маркова [6], у структурі професійної компетентності вчителя, виокремлює наступні елементи: професійні психологічні й педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні педагогічні позиції, установки вчителя, які вимагаються від нього в процесі здійснення виробничих функцій; особистісні якості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями. В свою чергу, О.Лебедева [5] пропонує такі складові професійної компетентності вчителя: науково-теоретична компетентність; методична компетентність; психолого-педагогічна компетентність; професійна позиція вчителя. Н.Кузьміна [3] розкриває професійно-педагогічну компетентність через наступні складові: спеціальна й професійна компетентність, методична компетентність щодо способів формування знань, умінь і навичок учнів; соціально-педагогічна компетентність у сфері процесів спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямувань учнів; аутопсихологічна компетентність у галузі переваг і недоліків власної діяльності й особливостей власних особистих якостей. Важливим фактором у структурі професійної компетентності вчителя є те, що високий рівень розвитку однієї із вищезазначених компетентностей, наприклад психолого-педагогічної чи науково-теоретичної, не може

компенсувати неформованості інших компетентностей (А.Маркова, О.Лебедева [6; 5]).

Ураховуючи позиції вчених щодо структури професійних компетентностей учителя, ми розглядаємо музично-теоретичну компетентність як складову структури професійних компетентностей учителя музики, що містить такі компоненти: психолого-педагогічний (володіння науково-теоретичними компетенціями у галузі педагогіки, психології, фахових методик); художньо-естетичний (володіння науково-теоретичними компетенціями у галузі художньої культури, естетики та історії мистецтв тощо); спеціальний музичний (ґрунтується на трьох блоках компетентностей – музично-теоретичному, вокально-хоровому, музично-інструментальному).

Музично-теоретичний компонент фахових компетентностей майбутнього вчителя музики ми розглядаємо як володіння такими групами компетенцій:

1) музичні здібності (ладове чуття; відчуття звуковисотності; концентрація слухової уваги; здатність розрізняти якісну і кількісну структуру гармонічних побудов; здатність до запам'ятовування, збереження, відтворення та впізнавання музичного матеріалу; адекватне сприйняття й оцінка музичного матеріалу; відчуття метро-ритмічної структури музичного фрагмента; здатність точно відтворювати ритмічний рисунок; здатність до імпровізації, композиції; здатність до створення оригінальних інтерпретацій музично-теоретичного матеріалу тощо);

2) знання нотної грамоти та основних положень елементарної теорії музики (звук, нотне письмо, ритм, метр, темп, інтервали, акорди, лад, тональність, хроматизм, модуляція, мелодія, фактура, транспозиція, секвенція, мелізми тощо);

3) навички (інтонування, сольфеджування, аналізу кількісного і якісного складу інтервалів та акордів, запису нотного тексту тощо);

4) уміння (побудувати, записати й відтворити голосом різноманітні музичні побудови; сольфеджувати музичні вправи з тактуванням, диригуванням; сприйняти на слух і визначити кількісну та якісну структуру гармонічних побудов; записати мелодію; створювати мелодичні й ритмічні побудови, супровід до заданої мелодії; імпровізувати на задану гармонічну основу; створювати оригінальні ігрові завдання; здійснити розспівування групи за системами абсолютної та відносної сольмізації тощо);

5) мінімальний досвід музично-теоретичної роботи з групою або підгрупою

(розспівування підгрупи за різними системами відносної сольмізації; створення і застосування студентами на заняттях з теорії музики та сольфеджію різного виду наочності; розроблення і проведення студентами дидактичних ігор).

Інші фахові компетентності вчителя музики формуються й розвиваються на заняттях вокально-хорових (постановка голосу, сольний спів, хорове диригування, хоровий клас) та музично-інструментальних (основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, оркестровий клас) дисциплін.

Ураховуючи те, що вступники на музичні відділення мистецьких факультетів мають різний рівень музичної підготовки (випускники музичних та педагогічних училищ, училищ культури і мистецтв, музичних шкіл, шкіл мистецтв, а також абітурієнти з фрагментарною музичною освітою, або, взагалі, без початкової музичної освіти) процес формування музично-теоретичної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях теорії музики та сольфеджію значно ускладнюється, що потребує реалізації диференційованого підходу засобом упровадження системи диференційованих навчальних завдань.

Організація музично-теоретичного навчання студентів першого курсу на засадах диференційованого підходу передбачає дотримання певних педагогічних умов, принципів, методів і засобів, які реалізуються в процесі виконання студентами диференційованих завдань, що становлять зміст їхньої навчальної роботи (аудиторної і домашньої):

- завдання з теорії музики (вивчення основних положень теорії музики – звук, музична система, звукоряд, ступені звукоряду, октави, діапазон, регістр, тембр, скрипковий і басовий ключі, темперований стрій, тон, півтон, знаки альтерації, енгармонізм звуків, ритм, метр, темп, розмір, такт, поліметрія, затакт, синкопа, інтервали, акорди, гармонія, лад, тональність, діатонізм, пентатоніка, тетрахорди, модуляція, хроматизм, альтерація, транспозиція, мелодія, фактура, мелізми, цезура, побудова, каденція, період, речення, фраза, мотив, секвенція, знаки скорочення музичного письма, диригентські схеми, музичні терміни);

- побудова (запис) та інтонування (відтворення голосом) інтервалів, акордів від заданого звука і в тональності, ладів (діатонічних, гармонічних, мелодичних, подвійно гармонічних);

- сольфеджування (виконання голосом з назвою нот різноманітних музичних вправ з тактуванням, диригуванням);

- слуховий аналіз (сприймання на слух та визначення кількісного і якісного складу інтервалів, акордів, ладів тощо);

- музичний диктант (запис мелодії з визначенням ключових знаків, музичного розміру, кількості тактів, каденцій, ритмічних особливостей тощо);

- творчі завдання (створення мелодичних і ритмічних побудов; застосування елементів композиції, створення оригінального ритмічного супроводу до заданої мелодії; імпровізація на задану гармонічну основу – вокальна та інструментальна імпровізація; створення оригінальних інтерпретацій музично-теоретичного матеріалу, акомпанементів, ігрових завдань тощо).

Нами були визначені педагогічні умови, які сприяють успішній реалізації диференційованого підходу в музично-теоретичному навчанні студентів першого курсу: створення навчального середовища на засадах диференційованого й компетентнісного підходів; сприяння швидкій адаптації студентів з неповною початковою музичною освітою до умов навчання у ВНЗ; поетапність процесу формування музично-теоретичних компетентностей майбутніх учителів музики; актуалізацію знань і навичок з теорії музики й сольфеджіо у вивченні фахових (музичних) дисциплін; орієнтацію музично-теоретичної підготовки студентів на майбутню професійну діяльність.

Впровадження системи диференційованих завдань ґрунтується на наступних принципах диференційованого підходу: відповідність ступеню складності навчального завдання рівню розвитку музичних здібностей студента; відповідність обсягу навчального матеріалу рівню підготовленості студента; єдність форм навчальної діяльності і методів музично-теоретичного навчання в адаптації студентів з різним рівнем довузівської підготовки до умов навчання в педагогічному університеті; індивідуалізація навчання (урахування індивідуально-психологічних особливостей кожного студента у визначенні змісту індивідуальних творчих завдань).

До засобів музично-теоретичного навчання на диференційованих засадах ми відносимо:

- систему диференційованих завдань (застосування різних видів навчальних завдань на аудиторних заняттях з теорії музики й сольфеджіо та в самостійній (домашній) роботі студентів відповідно до рівня їхньої довузівської підготовки та природних музичних здібностей);

- музично-методичну наочність (картки і таблиці з нотацією різних вправ; структурні схеми діатонічних ладів і ладофункціональних

зв'язків; графічне зображення релятивної системи, квартово-квінтового кола тональностей, ребусів, кросвордів тощо);

- музично-ілюстративний матеріал – усний і письмовий (ілюстрація викладачем фрагментів музичних творів і різноманітних музичних побудов; використання аудіозапису; вправи для сольфеджування, побудовані на матеріалі творів класичної, народної і сучасної музики).

Виходячи із змісту навчальних диференційованих завдань, які виконують студенти на аудиторних заняттях і під час самостійної домашньої підготовки, застосовано форми навчальної діяльності студентів, які ґрунтуються на різних видах взаємодії суб'єктів навчального процесу: групова (у виконанні навчальних завдань на аудиторних заняттях з теорії музики та сольфеджіо – інтонування музичних побудов та сольфеджування вправ усією підгрупою; відтворення різноманітних ритмічних рисунків окремими групами студентів); парно-групова (сольфеджування двоголосних вправ двома студентами або двома групами студентів; взаємонавчання двох студентів з різним рівнем підготовки у процесі виконання домашніх завдань); індивідуально-групова (виконання кожним студентом, який входить до певної типологічної групи, свого навчального завдання – гармонізація мелодії певного рівня складності, ансамблева імпровізація; розспівування студентом усієї підгрупи за різними системами відносної сольмізації); індивідуальна (слуховий аналіз; запис музичного диктанту; підбір мелодій на слух; індивідуальна імпровізація – голосом чи на музичному інструменті; елементарна композиція; створення ігрових завдань і задач).

У визначенні структури й змісту диференційованих завдань ми виходили з того, що формування в студентів першого курсу музично-теоретичної компетентності має здійснюватися поступово й послідовно – від засвоєння основних положень теорії музики (без яких неможливе виконання навчальних завдань з сольфеджіо) до інтонування голосом мелодичних побудов, відтворення ритмічних рисунків, сольфеджування вправ, слухового аналізу, написання музичного диктанту й виконання різноманітних творчих завдань.

Спираючись на класифікацію і форми виконання диференційованих завдань, запропонованих сучасними дослідниками [1; 2; 9], ми диференціюємо завдання з теорії музики й сольфеджіо за:

- ступенем складності (добір навчальних завдань для кожної категорії студентів з урахуванням їхньої довузівської підготовки та рівня розвитку музичних здібностей);

– ступенем самостійності (добір навчальних завдань для кожної категорії студентів з визначенням ступеня допомоги викладача та взаємодопомоги студентів, а також ступеня самостійності в пошуку необхідної для виконання завдання інформації);

– обсягом завдань у заданий проміжок часу (передбачається різна кількість завдань для виконання різними групами студентів з метою створення оптимального навантаження для кожного окремого студента);

– часом виконання завдань (виконання однакового завдання різними диференційованими підгрупами за різний проміжок часу).

Для студентів з початковою та середньою спеціальною музичною освітою ми давали завдання на достатньому і високому рівнях складності для стимулювання їхньої пошукової діяльності й розвитку творчої активності, а для студентів з неповною музичною освітою та без початкової музичної освіти – посильні завдання з поступовим ускладненням навчального матеріалу та більшим обсягом домашніх завдань, що з часом дасть змогу таким студентам перейти до засвоєння складнішого музично-теоретичного матеріалу.

Для виявлення певного рівня сформованості в студентів музично-теоретичної компетентності ми оцінювали їхнє вміння розв'язувати означені завдання під час лабораторних занять у груповій, парно-груповій, індивідуально-груповій та індивідуальній формі навчальної діяльності. Також ми звертали велику увагу на виконання студентами творчих домашніх завдань, в роботі над якими студенти можуть виявити й удосконалювати власні музичні здібності. Усі диференційовані завдання логічно пов'язані між собою і спрямовані на формування музично-теоретичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Висновки.** Отже, впровадження на заняттях теорії музики та сольфеджіо диференційованого підходу сприяє успішному формуванню музично-теоретичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також позитивно впливає на розвиток вокально-хорової компетентності та інструментально-виконавської.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке : учеб. пособ. / И.Д.Бутузов. – Новгород, 1972. – 72 с.
2. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Гусак Петро Миколайович. – Луцьк, 1999. – 518 с.
3. Кузьмина Н.В. Професионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 166 с.
4. Кузьмінський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А.І.Кузьмінський, Н.А.Тарасенкова, І.А.Акуленко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 320 с.
5. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / О.В.Лебедева. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Родигіна І.В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання / І.В.Родигіна ; ред. В.В.Григораш. – Х. : Основа, 2005. – 94 с.
8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
9. Чобітько М.Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.Г.Чобітько. – Київ, 2007. – 43 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Юрчак Вікторія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, концертмейстер кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

## АНОТАЦІЇ

### **Ольга ОЛЕКСЮК. УЗАГАЛЬНЕННЯ ІНТОНАЦІЇ ЯК МЕХАНІЗМ ОСЯГНЕННЯ СМISЛУ ЕСТЕТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ**

*У статті розглянуто концептуальні та ціннісно-сміслові аспекти узагальнення інтонації в музично-педагогічному процесі вищих мистецьких навчальних закладів. Обґрунтовано доцільність міждисциплінарної інтеграції музично-теоретичного та філософсько-естетичного циклів професійної підготовки майбутнього вчителя музики.*

**Ключові слова:** узагальнення інтонації, музичне сприйняття, осягнення смислу естетичних категорій, майбутній вчитель музики.

*В статье рассмотрены концептуальные и ценностно-смысловые аспекты обобщения интонации в музыкально-педагогическом процессе высших художественных учебных заведений. Обоснована целесообразность междисциплинарной интеграции музыкально-теоретического и философско-эстетического циклов профессиональной подготовки будущего учителя музыки.*

**Ключевые слова:** обобщение интонации, музыкальное восприятие, постижение смысла эстетических категорий, будущий учитель музыки.

### **Olga OLEKSIUK. SYNTHESIS OF INTONATION AS A TOOL OF COMPREHENSION OF SENSE OF AESTHETIC CATEGORIES: PEDAGOGICAL ASPECT OF THE PROBLEM**

*The article deals with the conceptual and axiological aspects of generalization's intonation in musical-pedagogical process of higher art educational institutions. The expediency's integration of interdisciplinary musical-theoretical and philosophical-aesthetic cycles of professional training of future teachers' music. In modern competence-oriented world a great value has the position of B. Medushevsky about the implementation of the social nature's human in intonation generalizations, to the sizes of which decrease cultural styles, artistic epochs with ideological content. The author's thoughts have a deep philosophical meaning, giving the ability to interpret musical perception as a phenomenon that combines the deep structures of the human being psyche. Intonation generalizations reflect didactic synthesis, which is part of the content as a separate academic disciplines musical-theoretical and philosophical-aesthetic cycles. Holistic intonational system that underlies music image, makes possible the attainment of the categories' aesthetics through the use of methods' comparison and matching of musical works.*

**Key words:** generalization's intonation, musical perception, comprehension of the meaning's aesthetic categories, the future teachers' music.

### **Тетяна ПЛЯЧЕНКО. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті визначено сутність і структуру концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Досліджено науково-педагогічні й мистецтвознавчі основи концертмейстерської діяльності вчителя та виявлено основні її складові. Проаналізовано особливості концертмейстерської підготовки студентів в умовах університетської освіти.*

**Ключові слова:** майбутній учитель музичного мистецтва, концертмейстерська компетентність, концертмейстерська діяльність учителя, фахова підготовка.

*В статье определены сущность и структура концертмейстерской компетентности будущего учителя музыкального искусства. Исследованы научно-педагогические и искусствоведческие основы концертмейстерской деятельности учителя и выявлены её главные составляющие. Проанализированы особенности концертмейстерской подготовки студентов в условиях университетского образования.*

**Ключевые слова:** будущий учитель музыкального искусства, концертмейстерская компетентность, концертмейстерская деятельность учителя, профессиональная подготовка.

### **Tetiana PLIACHENKO. ACADEMIC AND TEACHING FUNDAMENTALS OF FORMATION OF CONCERTMASTERSHIP COMPETENCE OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS**

*This article studies the academic and teaching and fine art fundamentals of concertmastership activities. It analyzes the tasks and features of concertmastership training of the students in the*

university education. It describes specific features of concertmastership of the music teacher in a secondary school. It reviews concertmastership syllabus and scientific works, which justify the content and specific features of concertmastership activities. It gives methodical recommendations of the well-known concert masters on the methods of work with music scoring and practical techniques of accompaniment. The author defines the purpose and structure of concertmastership competence as an integrative quality of the instrumentalist, manifested in mastering the following competencies: a natural ability to concertmastership activities; fluent knowledge of the instrument and well-formed skills of ensemble playing; knowledge of accompaniment to soloists (vocalists, instrumentalists) and student musical bands; ability to adapt the accompaniment in a creative manner; theatrical culture and concert and performance reliability.

**Key words:** future music teacher, concertmastership competence, concertmastership activities of teacher, professional training.

#### Алла РАСТРИГІНА. ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЗА МОДЕЛЛЮ LIBERAL ARTS AND SCIENCES

У статті представлено міркування щодо застосування в процесі фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта освітньої моделі *Liberal Arts and Sciences*, що дозволяє, наряду із набуттям професійних компетенцій, які складають сутність й специфіку фаху, вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку кожного із студентів з урахуванням його здібностей, можливостей, потреб, уподобань у колі напрямків обраної спеціальності.

**Ключові слова:** музично-педагогічна освіта, фахова підготовка майбутнього педагога-музиканта, модель *Liberal Arts and Sciences*, реконструкція фахового розвитку, мистецьке освітнє середовище, критичне мислення, свобода вибору, індивідуальна траєкторія професійно-творчого розвитку.

В статье представлены размышления об использовании в процессе специальной подготовки будущего педагога-музыканта образовательной модели *Liberal Arts and Sciences*, что позволяет, наряду с обретением профессиональных компетенций, которые составляют суть и специфику специальности, выстраивать индивидуальную траекторию профессионального развития каждого из студентов с учетом его способностей, возможностей, потребностей, предпочтений в отношении выбора.

**Ключевые слова:** музыкально-педагогическое образование, специальная подготовка будущего педагога-музыканта, модель *Liberal Arts and Sciences*, реконструкция профессионального развития, художественная образовательная среда, критическое мышление, свобода выбора, индивидуальная траектория профессионально-творческого развития.

#### Alla RASTRYGINA. THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER-MUSICIAN IN ACCORDANCE WITH THE LIBERAL ARTS AND SCIENCES PATTERN

The article presents reflections on the need for rethinking of sustainable approaches to professional training of a contemporary teacher-musician in the context of the basic guidelines of the new law «On Higher Education», which envisage reforming of higher education in Ukraine in concordance with European and global requirements

The application of educational principles of the *Liberal Arts and Sciences Pattern* in the process of training of a future professional makes it possible, along with the acquisition of professional competencies that constitute the essence and specificity of the profession, to build up an individual trajectory of professional development of an every particular student with regard to his or her abilities, capabilities, needs and preferences within the circle of trends of the chosen specialty. This combination must provide an efficient modern teacher training of a broad profile musician and can be the basis of the inner spiritual and creative self-development, self-expression, and self-realization, free choice of an individual trajectory of professional and creative development.

**Key words:** music and pedagogical education, professional training of a future teacher-musician, the *Liberal Arts and Sciences Pattern*, reconstruction of professional development, art education environment, critical thinking, freedom of choice, an individual trajectory of professional creative development.

**Володимир ЧЕРКАСОВ. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ**

*У статті порушуються питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів-музикантів та вчителів музичного мистецтва у вищих навчальних закладах мистецького спрямування. Пріоритет надається тим змінам, які відбуваються у зв'язку з прийняттям Закону України «Про вищу освіту», котрий надає керівникам вишів можливість суттєвіше впливати на академічну, кадрову та фінансову ситуації в університетах, урахувати регіональні особливості й можливості щодо надання освітніх послуг і підготовку педагогів-музикантів для роботи в навчальних закладах різних рівнів акредитації. Автор зосереджує увагу на тому, що змістом освіти визначено чіткі підходи щодо організації навчально-виховного процесу й залучення майбутніх педагогів до культурно-просвітницької та концертно-виконавської діяльності, проходження педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах та асистентської практики у вищих навчальних закладах.*

**Ключові слова:** професійно-педагогічна підготовка, педагог-музикант, вчитель музичного мистецтва, вищі навчальні заклади мистецького спрямування, музично-освітня галузь, фахова підготовка, фахові кафедри, навчальні плани, навчальні дисципліни, культурно-просвітницька та концертно-виконавська діяльність, академічне навантаження викладача і студента, педагогічна практика, асистентська практика, базові та методичні компетенції, історія музики.

*В статье рассматриваются вопросы профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов-музыкантов и учителей музыкального искусства в высших учебных заведениях искусствоведческого направления. Приоритет предоставляется тем изменениям, которые произошли в результате принятия Закона Украины «Про вищу освіту», который предоставляет руководителям высших учебных заведений влияние на академическую, кадровую и финансовую ситуацию в университетах, учитывать региональные особенности и возможности в предоставлении образовательных услуг и подготовку педагогов-музыкантов для работы в учебных заведениях разных уровней аккредитации. Автор акцентирует внимание на том, что содержанием образования определены четкие подходы к организации учебно-воспитательного процесса и приобщения будущих педагогов к культурно-просветительской и концертно-исполнительской деятельности, прохождению педагогической практики в общеобразовательных учебных заведениях и ассистентской практики в высших учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическая подготовка, педагог-музыкант, учитель музыкального искусства, высшие учебные заведения искусствоведческого направления, музыкально-образовательная сфера, специальная подготовка, специальные кафедры, учебные планы, учебные дисциплины, культурно-просветительская и концертно-исполнительская деятельность, педагогическая практика, ассистентская практика, базовые и методические компетенции.

**Vladimir CHERKASOV. PROFESSIONALLY-PEDAGOGICAL PREPARATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING ART DIRECTION**

*The article raises questions of professional pedagogical training of future musicians teachers and music teachers in universities of artistic direction. Priority is given to those changes that occur in connection with the adoption of the Law of Ukraine «On Higher Education», which gives managers the opportunity to make substantial influence on academic, personnel and financial situation in the universities, take into account regional differences and opportunities to provide educational services and training musician teachers to work in schools of various levels of accreditation.*

*By focusing on what university programs should be as close as possible to the needs of primary and secondary school and vocational teacher training of the future teachers. So it is quite natural that they increased emphasis on student self-organization of almost all academic disciplines. This is especially true of choral and orchestral class, the main musical instrument and vocal class. The content of education clearly defined approaches to the educational process and attract future teachers to cultural and educational and concert and performing activities, pedagogical practice in secondary schools and assistant practice in higher education, adjusting curricula at all levels of training specialists.*

**Key words:** professional and pedagogical training, teacher and musician, music teacher, universities art direction, music and education sector, professional training, professional department, curricula, training courses, cultural, educational and concert and performing activities, academic load

*teacher and student teaching practice, assistant practice, qualifying work and basic methodological competence music history.*

**Оксана АНДРЕЙКО. МУЗИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ІНСТРУМЕНТАЛІСТА**

*У статті висвітлюється інноваційний диференційно-пізнавальний методичний комплекс, що спрямовується на розвиток стійкої мотивації та самомотивації студентів до системного і послідовного мистецького саморозвитку, до фахового самовдосконалення на ґрунті поглиблення музично-пізнавальної ініціативності, самостійності як чинників формування виконавської культури інструменталіста. Означений комплекс складається з диференційно-мотиваційного та виконавсько-когнітивного блоків методів навчання.*

**Ключові слова:** диференційно-пізнавальний методичний комплекс, диференційно-мотиваційний блок, виконавсько-когнітивний блок.

*В статье освещается инновационный дифференциально-познавательный методический комплекс, который направляется на развитие устойчивой мотивации и самомотивации студентов к системному и последовательному художественному саморазвитию, к профессиональному самосовершенствованию на основании углубления развития музыкально-познавательной инициативности, самостоятельности как факторов формирования исполнительской культуры инструменталиста. Данный комплекс состоит из дифференциально-мотивационного и исполнительско-когнитивного блоков методов обучения.*

**Ключевые слова:** дифференциально-познавательный методический комплекс, дифференциально-мотивационный блок, исполнительско-когнитивный блок.

**Oksana ANDREJKO. MUSICAL-COGNITIV INDEPENDENCE AS FACTOR FORMATION PERFORMALLY CULTURE OF INSTRUMENTALIST**

*In an article innovational motivational-cognitive methodical complex, which is directed for development of stable motivation and selfmotivation of students until they reach system and consistent artistic development as well as professional selfimprovement, is lightened. Definite complex consists of differential –motivational and performing-cognitive blocs of methods. The purpose of differential-motivational bloc of methods is selfobservation , selfknowledge of potential of personal dispositions of performer as personality(level of personality’s development) and as a specialist, definition of real artistic and technical level of development of performer(analysis of «Real I»). Differential-motivational method contains methods of forming personal-directed motivation of performer, ability of selfmotivation, which inspires for permanent selfdevelopment in his professional activity. The main point of this method consists in forming of system which stimulates selfmotivations of professional performer’s activity, which is characterized by selfrealizing, purposefulness, hierarchy. Performing-cognitive bloc of methods covers methods of selfmotivation’s forming as well as forming of selfdirection of performer in order to cognize logically-imaginative, compositionally-dramatic form of artistically-significant works of violin repertoire, it also covers the activation of selfmotivation and selfcognition of scientific and practical background of traditional and innovational methods which are used to teach playing the instrument, definition of their scientific-methodical novelty.*

**Key words:** differential-cognitive methodical complex, differential-motivational bloc, performing-cognitive bloc.

**Олена РЕБРОВА. ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНА МЕНТАЛЬНІСТЬ ЯК УНІВЕРСАЛІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

*У статті теоретично обґрунтовано нове поняття мистецької освіти – хореографічно-педагогічна ментальність. Доведено доцільність його введення у науковий обіг у зв’язку з поширеною педагогічною практикою хореографічного навчання та виховання школярів та набуття хореографічної освіти педагогічної спрямованості. Дається визначення поняття хореографічно-педагогічна ментальність.*

**Ключові слова:** ментальність, педагогічна ментальність, художня ментальність, хореографічно-педагогічна ментальність

*В статье теоретически обосновано новое понятие художественного образования – хореографично-педагогическая ментальность. Доказана целесообразность его введения в научный оборот в связи с распространенной педагогической практикой хореографического*



обучения и воспитания школьников, а также актуальностью практики получения хореографического педагогического образования. Дается определение понятия хореографично-педагогической ментальности.

**Ключевые слова:** ментальность, педагогическая ментальность, художественная ментальность, хореографично-педагогическая ментальность.

**Olena REBROVA. CHOREOGRAPHIC AND PEDAGOGICAL MINDSET AS ARTISTIC EDUCATION UNIVERSAL**

*In the article by Olena Rebrova «Choreographic and pedagogical mindset as artistic education universal» a new concept of choreographic and pedagogical mindset is theoretically substantiated. The concepts of mindset, pedagogical mindset, and artistic mindset are specified and defined. Choreographic and pedagogical mentality substantiation is based on empirical data concerning revealing professional qualities peculiar to Choreography teachers and the process of these qualities formation while studying at teachers training universities or art institutes. Choreographic and pedagogical mindset as an artistic education universal denotes a sophisticated phenomenon of the process and result of professional qualitative formation development, which is characterized by the synthesis of deep acquisition of knowledge on choreography as a sociocultural phenomenon (its 'vocabulary', styles, genres, functions, etc.); creative performing achievements in a chosen choreographic major and stable motivation to extrapolation of choreographic art values into sociocultural space through teachers' work. This phenomenon has created a new professional community in the society consisting of Choreography teachers united by common way of thinking, typical behavior characteristics, certain organizational and managerial culture which they apply when teaching Choreography and educating pupils, young dancers.*

**Key words:** mindset, pedagogical mindset, artistic mindset, choreographic and pedagogical mindset.

**Ольга ТКАЧЕНКО. ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ**

*У статті обґрунтовано потребу розгляду проблеми професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в етнопедагогічному контексті з позицій його соціально-історичних, культурних та результативних аспектів; на основі зіставлення ідеальних і реальних підходів до розв'язання проблеми визначено специфіку формування етнопедагогічної компетентності в майбутніх учителів мистецьких дисциплін.*

**Ключові слова:** педагогічна культура, народна педагогічна культура, етнопедагогічний контекст підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти, етнопедагогічна компетентність майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

*В статтє обоснована потребность изучения проблемы профессиональной подготовки будущих учителей искусства в этнопедагогическом контексте с позиции его социально-исторических, культурных и результативных аспектов; на основе сопоставления идеальных и реальных подходов к решению проблемы определена специфика формирования этнопедагогической компетентности у будущих учителей искусства.*

**Ключевые слова:** педагогическая культура, народная педагогическая культура, этнопедагогический контекст подготовки будущих специалистов в области образования, этнопедагогическая компетентность будущих учителей искусства.

**Olga TKACHENKO. ETHNOPEDAGOGY THE CONTEXT OF THE PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS IN ART DIRECTION**

*In the article the necessity of consideration of the problem of training future teachers of art direction in ethnopedagogical the context in terms of its socio-historical, cultural and productive aspects. It is noted that the traditional experience of the artistic, aesthetic education of children has value for the formation of a specialist art direction. Mastering the achievements of the national pedagogy under competence formation associated with developing future specialist ethnopedagogics competence. Professional preparation of future teachers of art disciplines in the context ethnopedagogical approach due to the specifics of the future professional activity of teachers and the structural and functional structure ethnopedagogics competence. The aesthetic aspect ethnopedagogics competence due to the projection of the aesthetic culture of the society on pedagogical competence, involves the mastery of the teacher's traditional aesthetic culture, pedagogical traditions of aesthetic education of the younger generations. Content analysis ethnopedagogics training of future specialists*

*showed that he should be enriched by a focus on the formation of a special for ethnopedagogics competence competencies, mastery of students ' knowledge from different sections of folk pedagogy, overcoming Eurocentrism in the statement ethnopedagogical material.*

**Key words:** *pedagogical culture, folk pedagogical culture, ethnopedagogics the context of the preparation of future specialists in the field of education, ethnopedagogics competence of future teachers of art subjects.*

**Галина ДІДИЧ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ЗДІБНОСТЕЙ, НЕОБХІДНИХ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті розглядаються теоретичні аспекти структури творчих здібностей та визначаються особливості, показники й компоненти, необхідні для підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.*

**Ключові слова:** *творчі здібності, музична діяльність, музична освіта, розвиток, творчість, творча діяльність.*

*В статье рассматриваются теоретические аспекты структуры творческих способностей и определяются особенности, показатели и компоненты, необходимые для подготовки будущего учителя музыкального искусства.*

**Ключевые слова:** *творческие способности, музыкальная деятельность, музыкальное образование, развитие, творчество, творческая деятельность.*

**Galina DYDICH. THEORETICAL ASPECTS OF THE STUDY STRUCTURE ABILITIES, NEOBHODYMYE FOR PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ARTS**

*The article considers the theoretical aspects of the structure of creative abilities and defines the features, performance and features required for the preparation of future teachers of music.*

*The structure of abilities of future teachers of music, a teacher of music theory and instrumental disciplines, head of the musical performances (choir conductor or orchestra) – should include, first, a General ability (system individually-volitional qualities of personality, which is able to be productive in the acquisition of knowledge and implementation of the various activities. These include – managerial, pedagogical, outreach capacity and volitional qualities of self – discipline, self control, discipline, commitment to self-education, initiative, interpersonal skills); second, specifically musical ability (personality traits, which helps to achieve high results in the field of music activity. These include musicianship – musical ear, sense of rhythm, musical memory, emotional response to music, art imagination, musical thinking).*

**Key words:** *artistic imagination, musical thinking, sense of rhythm, musical ability.*

**Раїса ВАЛЬКЕВИЧ. ПИТАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ: ПСИХОЛОГО-АРТИСТИЧНІ ПАРТНЕРСЬКІ СТОСУНКИ**

*Психолого-артистичні партнерські стосунки надзвичайно важливий аспект для дослідження та осмислення щодо подолання труднощів міжособистісних перцепцій. Їх можливо визначити за допомогою таких складових; сприйняття і оцінка зовнішніх при знаків у поведінці індивіда, поняття й інтерпретація отриманої інформації, прогнозування дій та інтерпретація вчинків в сумісній виконавській задачі. Взаєморозуміння у виконавському процесі є надзвичайно важким феноменом де ефективність залежить від інформації, яку партнери отримують один від одного за умов зацікавленості обох та міри симпатії чи антипатії. Такі умови зумовлюються подібністю, співзвучністю.*

**Ключові слова:** *сприйняття та оцінка поведінки виконавця, розуміння та інтерпретація інформації, загальні умови вади, прогнозування дій і вчинків.*

*Психолого-артистические партнёрские отношения очень важный аспект в исполнительской практике. Они выступают как важнейший аспект исследования и осмысления на пути к преодолению совокупности всех трудностей межличностных перцепций. Их можно обозначить с помощью таких составляющих: восприятие и оценка внешних признаков и поведения индивида, понимание и интерпретация полученной информации, прогнозирование действий и поступков партнёра, сотворение стратегии действий собственного поведения в совместной исполнительской задаче. Взаимопонимание в исполнительском процессе является чрезвычайно сложным феноменом, чья эффективность зависит от информации которую партнёры*

получают друг от друга, а так же от меры заинтересованности друг в друге и от меры симпатии или антипатии. Такие моменты предусматривают нахождение подобности и созвучия.

**Ключевые слова:** восприимчивость и оценка поведения, понимание интерпретации информации, недостатки и прогнозирование поступков партнёра, тренинг и ролевые задания в исполнении партнёров.

**Raisa VALCEVICH. QUESTION SCENICALLY-PERFORMING PEDAGOGY: PSYCHOLOGICAL AND ARTISTIC PARTNERSHIPS**

*The psychology-artistic partner relations as the important aspect in performing practice acts as the most important aspect of research and judgment on the way to overcoming of set of all difficulties of interpersonal perception. They can be designated with the help of the taking the skladovykh by means of such; perception and an assessment of external signs and behavior of an individual, understanding and interpretation of half-scientific information, forecasting of actions and the partner's acts, creation of strategy of actions of own behavior in a joint performing task. Mutual understanding in performing process is extremely difficult phenomenon, whose efficiency depends on information which partners receive from each other, and also from an interest measure in each other, and also from a measure of sympathy or antipathy. Such moments provide finding of similitude and the accord.*

**Key words:** the Susceptibility and an assessment of behavior, understanding of interpretation of information, shortcomings, forecasting a postupkovpartnyora.trening and role tasks in performance.

**Надія МОЖАЙКІНА. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВІДНОШЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті автор на основі аналізу науково-методичної літератури досліджує історичні аспекти формування естетичного відношення учнівської молоді до музичного мистецтва.*

**Ключові слова:** естетичний смак, музичне мистецтво, учнівська молодь.

*В статті автор на основі аналізу науково-методичної літератури досліджує історичні аспекти формування естетичного відношення учнівської молоді до музичного мистецтва.*

**Ключевые слова:** эстетический вкус, музыкальное искусство, учащаяся молодежь.

**Nadija MOZHAIKINA. HISTORICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF THE AESTHETIC ATTITUDE OF STUDENTS IN THE ART OF MUSIC**

*Musical-aesthetic education of children and youth is an important part of a unified process of formation of a harmonious personality. For the education of the aesthetically developed personality is of great importance is to form students ' views about vocal art, the ability to distinguish features of mastery, in particular, to understand the capabilities of the singing voice. The totality of this knowledge determines the development of aesthetic consciousness of personality in a wide range of musical and aesthetic culture, to develop the ability to understand the capabilities of vocal tract and carefully relate to him, regardless of the specifics of the future profession.*

**Key words:** aesthetic taste, the art of music, students.

**Лариса ОСТАПЕНКО. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВЗАЄМИН В ДИТЯЧОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ**

*Стаття присвячена питанням музично-естетичного виховання школярів, розглядається хоровий спів як одна із провідних його форм, а також педагогічні умови формування гуманних взаємин в дитячому хоровому колективі.*

**Ключові слова:** хор, спів, гуманізм, творча діяльність, дитина, колектив, творчість, педагог.

*Стаття присвячена питанням музично-естетичного виховання школярів, розглядається хоровий спів як одна із провідних його форм, а також педагогічні умови формування гуманних взаємин в дитячому хоровому колективі.*

**Ключевые слова:** хор, пение, гуманизм, творческая деятельность, ребенок, коллектив, произведение, педагог.

**Larissa OSTAPENKO. PEDAGOGICAL CONDITIONS AS A FACTOR ESTABLISHMENT OF HUMAN RELATIONSHIPS IN CHILDREN'S CHOIRS**

*Article is devoted to musical and aesthetic education students, choral singing is considered as one of the leading forms, and pedagogical conditions of humane relationships in children's choral kolektyv. Avtor emphasizes the important role of employment and general rehearsals necessary structure of the learning process under the «head – choral work – the party» that creates interdependence of members of the creative process and understanding the role of art in dialogue communication. Choral singing is one of the leading forms of musical and aesthetic education of students. Comprehending the essence of humane relationships in children's choirs, one must understand that the basis of the emotional value of education is a creative activity children's choir, built on democratic principles of relations between the participants of the children's choir, and between leader and chorus, which is in the process of understanding of moral values through the embodiment of artistic ideas in choral singing creates a sustained interest in the manifestation of humane actions.*

**Key words:** choir, singing, humanity, creativity, child, team work, teacher.

**Геннадій БРОДСЬКИЙ, Сергій СМЕТАНА. МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ТВОРЧІСТЬ ОРКЕСТРОВИХ КОЛЕКТИВІВ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ**

*У статті аналізується музично-виконавська творчість оркестрових колективів як явище соціокультурного порядку, тобто як одного з видів художньо-творчої діяльності. Розглядаються основні ознаки і властивості оркестрового виконавства, що характеризують його як відносно самостійне явище музичної культури.*

**Ключові слова:** музична творчість, художньо-творча діяльність колективу, соціокультурне явище, функції музичного виконавства, специфіка оркестрового виконавства.

*В статье анализируется музыкально-исполнительское творчество оркестровых коллективов как явление социокультурного порядка, как вид художественно-творческой деятельности. Рассматриваются основные признаки и свойства оркестрового исполнительства, которые характеризуют его как относительно самостоятельное явление музыкальной культуры.*

**Ключевые слова:** музыкальное творчество, художественно-творческая деятельность коллектива, социокультурное явление, функции музыкального исполнения, специфика оркестрового исполнительства.

**Gennady BRODSKY, Sergy SMETANA. MUSIC-PERFORMING ARTS ORCHESTRAL GROUPS: SOCIO-CULTURAL ASPECT**

*The article analyzes musical creativity orchestras as a phenomenon of social and cultural order, that is, as one of the artistic-creative activity. In the article the pedagogical terms of realization of integral connections of instrumental-performance disciplines are reflected in the process of preparation of students-musicians in general establishments education.*

*Examines the main features and characteristics of orchestral music, characterizing it as a relatively independent phenomenon of musical culture. Musical creativity of the team is a socio-cultural phenomenon and has the appropriate characteristics and properties that characterize it as relatively independent phenomenon of musical culture. Evidence of this is its social significance, presence of own nature, substance, laws and regulations are essential in identifying artistic and creative activity. Orchestral music has its own history of formation and development, specificity and inherent functions that makes it an object and a separate area of scientific knowledge, which recently became an independent branch of musicology.*

**Key words:** musical creativity, artistic and creative activities team, a sociocultural phenomenon, the function of musical performance, the specificity of orchestral music.

**Валентина БСЛІКОВА. ШЛЯХИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ХХ СТОЛІТТЯ**

*Автор продовжує висвітлювати розвиток української музичної культури. Вивчення основних етапів формування та розвитку української культури як такої (і музичної) довгий час було предметом дослідження історичної науки. У контексті музикознавчих досліджень такі розвідки*

ще й досі не отримали свого остаточного висновку. Останнє зумовило вибір теми запропонованої читачу наукової роботи.

**Ключові слова:** розвиток, українська музична культура, період, Україна.

Автор продолжает высвечивать развитие украинской музыкальной культуры. Изучение основных этапов формирования и развития украинской культуры как таковой (и музыкальной) долгое время было предметом исследования исторической науки. В контексте музыковедческих исследований такие изыскания еще до сих пор не получили окончательного вывода. Последнее обусловило выбор темы предлагаемой читателю научной работы.

**Ключевые слова:** развитие, украинская музыкальная культура, период, Украина.

#### Valentine BELIKOVA. SOME WAYS OF DEVELOPMENT UKRAINIAN MUSICAL CULTURE IN THE TWENTIETH CENTURY

The author continues to highlight the development of Ukrainian music culture. Study of the main stages of formation and development of Ukrainian culture as such (and music) has long been a subject of research of historical science. In the context of musicological research such investigations have still not received the final output. Last prompted the choice of topics the reader to research.

The emergence of musical-pedagogical faculties and faculties of arts in colleges and universities of Ukraine indicates a special attitude of society to musical and aesthetic education of youth.

Preparation of the individual to live in society with a deep knowledge of musical and aesthetic ideals guarantees the formation of a society with high culture, which replies with the requirements of the XXI century.

**Key words:** development, Ukrainian musical culture, the disclosure period, Ukraine.

#### Наталія ІЛІНІЦЬКА. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ «АНАЛІЗ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ» У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розкривається специфіка навчально-методичного забезпечення курсу «Аналіз музичних творів», обґрунтовується вибір тем для лекційних занять, особлива увага приділяється практичній та самостійній роботі у навчальних закладах педагогічної освіти. Окремо розглядаються рейтингова система оцінювання та вимоги до екзамену (заліку).

**Ключові слова:** предмет «Аналіз музичних творів», мета і завдання курсу, музичні форми, організації навчання, практичні завдання, рейтингова система оцінювання.

В статье раскрывается специфика учебно-методического обеспечения курса «Анализ музыкальных произведений», обосновывается выбор тем для лекционных занятий, особое внимание уделяется практической и самостоятельной работе в учебных заведениях педагогического образования. Отдельно рассматривается рейтинговая система оценивания и требования к экзамену (зачёту).

**Ключевые слова:** предмет «Анализ музыкальных произведений», цель и задания курса, музыкальные формы, организация обучения, практические задания, рейтинговая система оценивания

#### Nataliya ILINITS'KA. METHODOLOGICAL PROVISION OF COURSE «ANALYSIS OF MUSICAL COMPOSITIONS» ON TEACHING AND EDUCATION

The article reveals the specificity of training and methodological support of the course «Analysis of musical compositions». The purpose and objectives of the subject supposed to provide students with a scientific-methodical, theoretical and practical knowledge about the structure of musical form. The program is structured with a focus on two sets of subjects: humanitarian cycle and professional. An integrated approach to learning creates a favorable objective condition for the development of versatile interdisciplinary connections in the music and the educational process. The author substantiates the choice of topics for lectures, special attention is given to practical and independent work in educational institutions of teacher education. We also consider a rating system of assessment, which contributes to a systematic and dynamic work of students. Specific requirements for the examination (test), and spelled out in detail all the points of the plan analysis of a musical composition.

**Key words:** Analysis of musical compositions, the purpose and objectives of the course, musical form, organization learning, practical tasks, rating system of assessment.

**Марія КЛЕПАР. ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ПОЗИЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

У статті розглянуто роль музичного дозвілля у формуванні світоглядних позицій майбутніх учителів музики. Увагу акцентовано на питаннях мети, завдань, різноманітності форм і методів, напрямків дозвільної діяльності у творчому зростанні майбутніх учителів музики.

**Ключові слова:** світоглядна позиція, формування, музичне дозвілля, майбутні вчителі музики.

В данной статье рассматриваем роль музыкального досуга у формировании мировоззренческой позиции будущих учителей музыки. Акцентировано внимание на вопросах целей и задач, разнообразии форм и методов, направлений досуговой деятельности в творческом совершенствовании будущих учителей музыки.

**Ключевые слова:** мировоззренческая позиция, музыкальный досуг, формирование, будущий учитель музыки.

**Marija KLEPAR. THE OUTLOOK FORMATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS**

The role of music leisure time in forming of outlook position of future music teacher is analyzed in the article. The main attention is paid to questions of aims, tasks, different kinds of forms and methods of leisure time activities in creative developing of future music teachers.

Amateur performs the functions of recreation, entertainment, creates opportunities to identify creative abilities, interests, needs, assessments, and is also an effective means of self-education, self-education, formation of the philosophical positions of future teachers. great emphasis and value is apportioned to search for new ways and forms of involving students in art song performance, which is as a form of humanistic worldview. The value of art and creative initiative is that it is a managed socio-pedagogical system that has regulated business creative structure, operating in conditions of free time and serves to educate the person.

**Key words:** outlook position, forming, music leisure time, future music teachers.

**Сніжана КЛЮЄВА. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглядаються особливості формування естетичної культури студентської молоді. Визначається система заходів, спрямованих на формування естетичної культури в позанавчальній діяльності.

**Ключові слова:** естетична культура, позанавчальна діяльність, особистість.

В статье рассматриваются особенности формирования эстетической культуры студентской молодежи. Определяется система мер, направленных на формирование эстетической культуры во внеучебной деятельности.

**Ключевые слова:** эстетическая культура, внеучебная деятельность, личность.

**Snizhana KLYUEVA. THE FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

The article considers the peculiarities of the formation of aesthetic culture studentesco youth. Determine the system of measures aimed at the formation of aesthetic culture in extra-curricular activities. In the formation of the creative personality of the student, the development of his creativity, self-realization, self-improvement plays a significant role extracurricular activities, which should contribute to the formation of aesthetic culture, unleashing creativity personality, given the universal humanistic ideals. This is one of the main links of continuing education in the system of upbringing. The formation of aesthetic culture helps students work in groups, an important place is occupied by the curator, which generates creative thinking of students, aesthetic tastes, expanding horizons, deepening knowledge; the revival of interest in the beautiful in the environment; improvement of the moral, aesthetic needs and interests of youth, its aesthetic orientations, the analysis of works of art; the development of emotional, sensual and ideological attitudes of students towards the environment in all its manifestations; to stimulate creative expression students.

**Key words:** aesthetic culture, extracurricular activities, personality.

**Елеонора КОКАРЕВА. РОЗВИТОК ЕВРИСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

У даній статті висувається проблема розвитку евристичних здібностей студентів-музикантів в процесі їх диригентської підготовки. Важливою умовою їх розвитку розглядається організація евристичної діяльності в навчальному процесі. Стаття має методичне спрямування, в ній наводяться приклади застосування евристичних форм, методів та завдань для викладачів та студентів у навчальному процесі вищої школи.

**Ключові слова:** евристичні здібності, евристична діяльність, креативність, творчі здібності, майбутні учителі музики, заняття з хорового диригування.

В данной статье выдвигается проблема развития эвристических способностей студентов-музыкантов в процессе их дирижерской подготовки. Важным условием их развития рассматривается организация эвристической деятельности в учебном процессе. Статья имеет методическую направленность, в ней приводятся примеры применения эвристических форм, методов и заданий для преподавателей и студентов в учебном процессе высшей школы.

**Ключевые слова:** эвристические способности, эвристическая деятельность, креативность, творческие способности, будущие учителя музыки, занятия по хоровому дирижированию.

**Eleonora KOKAREVA. THE DEVELOPMENT OF HEURISTIC ABILITIES OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF CONDUCTING TRAINING**

This article raises the problem of the development of heuristic abilities of students of music specialties in the process of conducting training. Organization of heuristic activity in the learning process is important condition of students' heuristic abilities development. The notions of «ability», «creativity», «heuristic abilities» explored, the procedural features of creative activity, the components of creative abilities, creative and heuristic qualities discussed in article.

The article has a bright methodological direction. The examples of the application of heuristic forms (for example, heuristic private lesson), methods (heuristic conversation, heuristic dialogue, project method, etc.), heuristic tasks for teachers and students are given. The results of their application in the choral conducting classroom can be represented in the form of reports, videos, albums of photographs, computer newspaper «musical collages», annotations on choral works, etc.

**Key words:** heuristic abilities, heuristic activity, creativity, future music teachers, choral conducting classes.

**Олена КИРИЧЕНКО. МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

У статті розглядається міждисциплінарний підхід до аналізу художнього твору, який може бути використаний у процесі навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва і допоможе молодому фахівцю як в розвитку власного аналітичного мислення та естетичного сприйняття, так і в умінні формувати інтерес у школярів до уроків образотворчого мистецтва.

**Ключові слова:** мистецтвознавчий аналіз, семиотичний підхід, культурологічний підхід, філософсько-естетичні концепції, психологічний дискурс.

В статье рассматривается междисциплинарный подход к анализу художественного произведения, который может быть использован в процессе обучения будущих учителей изобразительного искусства и поможет молодому специалисту в развитии аналитического мышления и эстетического восприятия, а также в умении формировать интерес у школьников к урокам изобразительного искусства.

**Ключевые слова:** искусствоведческий анализ, семиотический подход, культурологический подход, философско-эстетические концепции, психологический дискурс.

**Olena KIRICHENKO. INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE ANALYSIS OF WORKS OF ART IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS**

The article considers an interdisciplinary approach to the analysis of a work of art. This approach promotes the development of students' aesthetic perception of art and analytical thinking. It's necessary to use methodology for future teachers not only art analysis. They should refer to the principles of philosophical and Aesthetic, psychological, cultural, semiotic research methods. This will contribute to

*the understanding of the laws of creating works of art. This will teach the ability to identify the formal characteristics of the style of the work. In practice, the methods of analysis of works of art are classified as general scientific, disciplinary and interdisciplinary. Thanks goes out to the interdisciplinary approach expands itself analysis methodology works of art. This allows you to get away from the restrictions and the narrow confines of a single analytical method or principle and extends the world of the future teacher. Particularly important interdisciplinary approach assumes when referring to the works of regional culture and contemporary art. These two categories provide a unique opportunity to review the work of art in a broader context precisely because the procedure is an interdisciplinary analysis.*

**Key words:** art analysis, semiotic studies approach, cultural studies approach, philosophical and aesthetic concepts, psychological discourse.

#### **Світлана КИШАКЕВИЧ. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*У статті зазначається, що залучення учнів до народного музичного середовища, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин, стимулювання розвитку творчого потенціалу дітей у різних видах музичної діяльності – є важливими умовами особистісно орієнтованого музичного навчання молодших школярів.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, музичне навчання, початкова школа, народнопедагогічні традиції.

*В статье отмечается, что привлечение учеников к народной музыкальной среде, установление субъект-субъектных отношений, стимулирование развития творческого потенциала детей в различных видах музыкальной деятельности является важными условиями личностно ориентированного музыкального обучения школьников младших классов.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, музыкальное обучение, начальная школа, народнопедагогические традиции.

#### **Svitlana KYSHAKEVYCH. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LEARNER-CENTERED MUSIC EDUCATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS**

*It is stated in the article that pedagogical conditions appear to be an important factor in music education of elementary school students, which allows to build an educational process effectively, to provide organizational, pedagogical and psychological maintenance of the process of music training and education of younger school students. Implementation of the first condition, i.e. students' engagement in the folk music environment, involves the usage of specific forms and methods aimed at formation of students' national outlook and development of interest in folk art. Realization of the condition of subject-subject relationship between a teacher and students in the course of music training is based on the peculiarities of elementary school students' mental development. Realization of the condition of stimulation of students' creative potential development in different music activities requires identification of basic principles of the individual's creative potential development and mechanisms of the organization of students' artistic and creative activities during music lessons.*

**Key words:** pedagogical conditions, music education, elementary school, folk and pedagogical traditions.

#### **Сніжана КУРКІНА. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ, МУЗИЧНОГО Й ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

*У запропонованій статті автор обґрунтовує вплив дисциплін культурологічного, мистецького спрямування на процес формування художньо-естетичної культури старшокласників. Доведено, що уроки художньої культури, музичного, образотворчого мистецтва є одним з найбільш важливих факторів розвитку особистості в системі сучасної шкільної освіти, оскільки саме в процесі пізнання й спілкування з різними видами мистецтва, які сполучають у собі універсальний й унікальний досвід людства, відбувається формування духовності, моральної, емоційної сфери, художньо-естетичної культури особистості молодої людини.*

**Ключові слова:** художньо-естетична культура; культурологічні, мистецькі дисципліни; художнє виховання; естетичні і художні цінності; урок; музичне мистецтво; образотворче



мистецтво; старшокласник; юнацький вік; художньо-творча діяльність; спілкування; метод паралельного мислення.

*В предложенной статье автор обосновывает влияние культурологических дисциплин, искусства на процесс формирования художественно-эстетической культуры старшеклассников. Доказано, что уроки художественной культуры, музыкального и изобразительного искусства являются одним из наиболее важных факторов развития личности в системе современного школьного образования, поскольку именно в процессе познания и общения с различными видами искусства, которые объединяют в себе универсальный опыт человечества, происходит формирование духовности, нравственной, эмоциональной сферы, художественно-эстетической культуры личности молодежи.*

**Ключевые слова:** художественно-эстетическая культура; предметы искусства; художественное воспитание; эстетические и художественные ценности; урок; музыкальное искусство; изобразительное искусство; старшеклассник; юношеский возраст; художественно-творческая деятельность; общение; метод паралельного мышления.

**Snezana KURKINA. THE FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF SENIOR PUPILS IN THE LESSONS OF ART AND CULTURE, MUSIC AND FINE ARTS**

*In the article under consideration the author gives the influence of cultural and artistic studies on the process of formation of artistic and aesthetic culture of senior students. It is proved, that Art, Culture, Music and Fine Arts Lessons are one of the most important factor of personal development in the system of modern school education. Just right in the process of cognition and communication, which combine both universal and unique experience of the mankind, the formation of spirituality, moral and emotional sphere, artistic and aesthetic culture of a young human personality takes place.*

*Besides, the author introduces to the readers the viewpoints of outstanding scientists, philosophers, educators, cognoscentes and psychologists, which considered different questions of theory and practice of artistic and aesthetic education and create development of the personality in their works. It is proved that the idea of adolescence as a period when physical and mental development reaches the levels of a grown up person is characterized by the specific attraction to the different manifestations of arts can be found in all the works of progressive scientists. Consequently, the task of art teachers is to look over the forms and methods of organization of learning process to create favorable conditions for the most complete development of artistic and aesthetic culture of senior pupils.*

**Key words:** artistic and aesthetic culture; cultural, artistic studies; art education; aesthetic and artistic values; lesson; musical art; fine arts; senior student; adolescence; artistic and creative activities; communication; the method of parallel thinking.

**Ольга ЛЯШЕНКО, Лариса ЛАБІНЦЕВА. ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті звертається увага на суб'єктивний чинник, що сприяє формуванню фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як здатності до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору. Розглядається сутність художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору та окреслюються способи формування фахової компетентності.*

**Ключові слова:** компетентність, фахова компетентність, здатність, художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору.

*В статье обращается внимание на субъективный фактор, который способствует формированию профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства как способности к художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения. Рассматривается художественно-педагогическая интерпретация музыкального произведения и пути формирования профессиональной компетентности.*

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональная компетентность, способность, художественно-педагогическая интерпретация музыкального произведения.

**Olga LYASHENKO, Larysa LABINTSEVA. THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART**

*In the article the problem of formation of the professional competence of the future teacher of musical art is revealed. The notion of «competence» is revealed through abilities (T.Ermakov), professional competence is revealed through the ability to use received knowledge, ability, skills of*

*music-pedagogical competence in a situation (L.Archaschnikova, O.Scholokova). The conclusion is made that the formed ability to the art-pedagogical interpretation to the musical work gives the ability to promote the knowledge. That's why the author pays attention to the essence of the art-pedagogical interpretation of the musical work: different forms and types of art-pedagogical interpretation of the musical work are revealed and that the student practice at the individual lessons of the main musical instrument. The ways of the formation of the professional competence of the future teachers of art are formulated in the class of the main musical instrument and at the «pedagogical practicum» of the music listening.*

**Key words:** *competence, the professional competence, ability, the art-pedagogical interpretation of the musical work.*

### **Руслана ЛЮБАР. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розкриваються особливості розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокально-хорової роботи, визначаються організаторські та комунікативні здібності керівників хорових колективів.*

**Ключові слова:** *педагогічні здібності, організаторські та комунікативні здібності, хоровий колектив.*

*В статье раскрываются особенности развития педагогических способностей будущих учителей музыкального искусства в процессе вокально-хоровой работы, определяются организаторские и коммуникативные способности руководителей хоровых коллективов.*

**Ключевые слова:** *педагогические способности, организаторские и коммуникативные способности, хоровой коллектив.*

### **Ruslana LYUBAR. THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS IN PROCESS OF VOCAL AND CHORAL ACTIVITY**

*For successful acquirement of teacher profession it is necessarily to have special pedagogical abilities-totality of individually-psychological personal features, which promote successful pedagogical skills. Organisational and communication skills are particularly important in the musical and educational activities. Analysis of the social-psychological processes in choir allowed to determine the basic organisational skills of its headman, that are transpiring in ability to create a constructive team to rally it target at solving important issues and to achieve the realisation of constructive ideas. Forecasting process of communication in choral group; programming and stewardship of communicative process in choir are referred to the ability of communicative processes. In order to develop organizational and communication skills of future music teachers we have developed a special course that is based on modern theories of personal education, training, special exercises, organizational, management games, individual tasks are being used for.*

**Key words:** *pedagogical skills, organizational and communication skills, choir.*

### **Олена МАРТИНЕНКО. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ**

*В статті розкривається проблема застосування професійно-орієнтованих технологій в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії відповідно до вимог сучасної педагогічної освіти та наводяться приклади їх застосування під час викладання дисциплін хореографічного циклу.*

**Ключові слова:** *професійна компетентність, фахова підготовка вчителя хореографії, професійно-орієнтовані технології навчання, тренінги, навчальні ігри, дискусії, проблемні методичні задачі, відеоспостереження.*

*В статье раскрывается проблема использования инновационных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки будущего учителя хореографии в соответствии с требованиями современной системы педагогического образования в Украине; автором приводятся примеры их использования в процессе преподавания дисциплин хореографического цикла.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, профессионально-ориентированные технологии обучения, тренинги, учебные игры, дискуссии, проблемные методические задачи, видеонаблюдения.

**Olena MARTINENKO. PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHER**

*Continuous development of modern education requires strengthening of requirements for personal competence and self-sufficiency of choreography teacher and needs for searching and testing of effective learning technologies. The use of "professionally-oriented technologies" provides an advantage of creative and searching activity of students above performing and reproductive at all stages of the learning process; rejection of rigid unification, uniformity of objectives, content, methods, tools and organizational forms of learning, development and education; individualization and differentiation of teaching and learning activities. In this article the author highlights some modern educational technologies of professional training of future choreography teachers (training, educational games, discussions, solving of problematic methodological tasks, surveillance), gives them a description and provides examples of their use in process of teaching subjects of choreographic cycle. The author argues that active implementation of professionally-oriented technologies in system of pedagogical education will adapt the process of training future professionals to the changing conditions of social and economic environment, provide practical direction of training and assist to education of able to compete specialist.*

**Key words:** professional competence, professional training of choreography teacher, professionally-oriented training technologies, trainings, educational games, discussions, problematic methodical tasks, surveillance.

**Марина МИХАСЬКОВА. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*В статті розглядаються методологічні основи професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Автор аналізує основні положення методології музичної педагогіки в роботах українських педагогів, робить спробу структурувати основні принципи і засади діяльності майбутніх учителів музики. Окремо розглядаються засоби, які допомагають змінити педагогічну дійсність і які виступають рушійною силою модернізації навчального процесу.*

**Ключові слова:** модернізація мистецької освіти, музично-педагогічна діяльність, майбутній вчитель музичного мистецтва.

**Marina MIHASKOVA METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ANALYSIS OF THE MUSICAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHER AT THE PRESENT STAGE**

*Of particular relevance at the present stage of development of education are becoming problems of formation of professional qualities of teachers that serve in their individual capacity of a person, and absorb the results of the training, education and development in institutions of teacher education. It is the knowledge, skills, experience, personal qualities necessary for the execution of professional activities in accordance with public requirements and value orientations. The level of maturity characterizes the degree of preparedness of teachers to educational work in school, being a precondition to the effectiveness of his teaching.*

**Key words:** modernization of art education, music teaching activities, future music teacher.

**Наталія ОВЧАРЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті розглядається актуальна проблема сучасної музичної освіти – визначення структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. До особливостей структури такої діяльності віднесено компоненти: мотиваційно-смісловий, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-комунікативний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, самовдосконалюваний.*

**Ключові слова:** вокально-педагогічна діяльність, структура, вчитель музичного мистецтва.

*В статье рассматривается актуальная проблема современного музыкального образования – определение структуры вокально-педагогической деятельности учителя музыкального*

искусства. К особенностям структуры такой деятельности относится наличие семиотически-герменевтического и аксиологически-культурологического компонентов.

**Ключевые слова:** вокально-педагогическая деятельность, структура, учитель музыкального искусства.

#### **Natalia OVSHARENKO. FEATURES OF STRUCTURE OF VOCAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHER ON MUSIC ART**

*Actual problem of Ukrainian musical education is observed in scientific article. It is the determination of structure of vocal-pedagogical activity of teacher on music art.*

*The analyze of scientific literature, theory and practice of the higher and middle school that gave the opportunity to determine bases of functions of teacher's on music art to vocal pedagogical activity. On the base of developed and reasonable structure of functions is determined the structure of vocal pedagogical activity of teacher on music art.*

*This structure incorporates: motivational-semantic, emotional procedural, semiotic-hermeneutics, axiological-cultural, creative perfuming, psychological-pedagogical, educational organization, self perfection components. Determination of structure of vocal pedagogical activity of teacher on music art is a base for delineation of structure of it's readiness for such kind of activity and subject our future scientifically intelligence.*

**Key words:** vocal-pedagogical activity, structure, teacher on music art.

#### **Євгенія ПРОВОРОВА. ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті визначено й обґрунтовано методологію праксеологічного підходу, як сукупність положень, практичне втілення яких спрямовує процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на удосконалення практичної діяльності з орієнтацією на максимальну доцільність; виявлено праксеологічно орієнтовані форми і засоби методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.*

**Ключові слова:** педагогічна праксеологія, методична підготовка, праксеологічний підхід, майбутні вчителі музичного мистецтва.

*В статье определена и обоснована методология праксеологического подхода, как совокупность положений, практическое воплощение которых направляет процесс подготовки будущих учителей музыкального искусства на усовершенствование практической деятельности с ориентацией на максимальную целесообразность; выявлены праксеологически ориентированные формы и средства методической подготовки будущих учителей музыкального искусства.*

**Ключевые слова:** педагогическая праксеология, методическая подготовка, праксеологический подход, будущие учителя музыкального искусства.

#### **Ievgeniia PROVOROVA. PRAXEOLOGICAL APPROACH AS AN OPTIMIZATION FACTOR OF METHODOLOGICAL FORMATION OF A FUTURE MUSIC TEACHER**

*«Praxeological approach as an optimization factor of methodological formation of a future music teacher». The article gives an outline and a foundation of the methodology of the praxeological approach to methodical formation as a set of conditions necessary for a practical implementation of the training of future music teachers aiming at the improvement of professional activities with a special focus on maximum efficiency. This approach not only allows determining the norms of the professional activity, but also offers several recommendations for optimizing these activities, for achieving professional effectiveness, rationality of pedagogical acts and operations in order to optimize the methodological reasoning of a future music teacher. Based on the analysis of the scientific literature we identify the praxeologically oriented forms and methods of pedagogical formation. A praxeological approach to methodical formation of future music teachers means evaluating its functionality, its effectiveness, as well as determining the appropriateness of teaching actions, the identification of unnecessary techniques, methods and procedures, determining of the causes of inefficiency, understanding the positive points, identifying potential and unused reserves and developing proposals in order to increase the efficiency of the methodical formation.*

**Key words:** pedagogical praxeology, methodical formation, praxeological approach, future music teachers.

**Наталя СВЕЩИНСЬКА. РОЗВИТОК СТУДЕНТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КЛАСУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*В статті автор робить спробу прослідкувати втілення на практиці загальних завдань музичної педагогіки при заняттях в інструментальному класі, проаналізувати питання навчання, виховання та розвитку студента-інструменталіста, визначити специфіку викладання музично-виконавських дисциплін у вищих навчальних закладах.*

**Ключові слова:** музична педагогіка, музично-практична діяльність, музично-інструментальна підготовка, викладач-інструменталіст, професійна майстерність, виконавська діяльність.

*В статье автор делает попытку проследить воплощение на практике общих заданий музыкальной педагогики на занятиях в инструментальном классе, проанализировать вопросы обучения, воспитания и развития студента-инструменталиста, определить специфику преподавания музыкально-исполнительских дисциплин в высших учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** музыкальная педагогика, музыкально-практическая деятельность, музыкально-инструментальная подготовка, преподаватель-инструменталист, профессиональное мастерство, исполнительская деятельность.

**Natalia SVESCHYNSKA. STUDENT DEVELOPMENT CLASS AS INSTRUMENTAL PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEMS**

*In state the author makes an attempt to trace, in practice, the embodiment of the common problems in music pedagogy in the classroom in the instrumental class, to analyse the issues of education, upbringing and development of the student-instrumentalist, to determine the specifics of teaching music and performing disciplines in higher education. Knowledge of General pedagogy, musical-theoretical disciplines, the history and theory of music techniques learning to play an instrument allows the graduate student to be ready for his teaching. On the basis of acquired knowledge and personal experience he plans their future practical activity and cultivators in the process of further independent work. Methodical training of student tool class, a future teacher of music presupposes knowledge on methods of teaching special subjects in music departments of the musical-pedagogical and artistic faculties and subjects of Humanities and social-philosophical sense. The basic principles of modern didactics based on the basic scientific disciplines of art education allow us to determine the leading areas of methodological support of training of students in instrumental classes.*

**Key words:** musical pedagogy, musical practice, musical and instrumental training, teacher-instrumentalist, professional workmanship, and performance activities.

**Тетяна СИРОТЮК. МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ТА ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ**

*На сьогодні актуальним залишається питання використання специфічних методів навчання для підвищення ефективності музичної підготовки, основною метою якої є формування національно свідомої особистості, професійно-компетентного, культурно-ерудованого вчителя музики та художньої культури.*

**Ключові слова:** навчальний процес, методи навчання, підготовка вчителя.

*На сегодня актуальным остается вопрос использования специфических методов обучения для повышения эффективности музыкальной подготовки, основной целью которой является формирование национально сознательной личности, профессионально-компетентного, культурно-эрудированного учителя музыки и художественной культуры.*

**Ключевые слова:** учебный процесс, методы обучения, подготовка учителя.

**Tatiana SYROTIUK. TEACHING METHODS IN THE TRAINING OF TEACHERS OF MUSIC AND SINGING AND ART AND CULTURE**

*For today actual is a question of the use of specific methods of studies for the increase of efficiency of musical preparation, the primary purpose of which is forming nationally of conscious personality, professionally-competent, in a civilized manner-erudite music and singing and artistic culture master. Extremely important in musical and creative development is attracting students to a diversified development of musical themes - the creation of musical variations. Improvisation - the art practical method of learning that is applied with the aim of encouraging students to creative activity, enhance his creative inclinations, the ability not only to reproduce someone else's idea, but also the ability to identify*

*their own creative discoveries. The essence of improvisation is instant music creation at the moment of execution. Improvisation often serves as an attempt to directly, now and immediately, artistic means to convey their own feelings. and experiences for them to find the appropriate form of artistic expression.*

**Key words:** *educational process, methods of studies, preparation of teacher.*

#### **Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА. ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розкривається соціальне значення творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. У системі професійної підготовки виокремлюється музично-теоретична підготовка, в процесі якої здійснюється композиторсько-виконавська діяльність майбутнього вчителя, формується його авторська спроможність, здатність до самовираження і самореалізації у власній творчості.*

**Ключові слова:** *професійна освіта, творчо-виконавська підготовка, композиторсько-виконавська діяльність, музично-теоретичні дисципліни, майбутній вчитель музичного мистецтва.*

*В статье раскрывается социальное значение творческо-исполнительской подготовки будущего учителя музыкального искусства. В системе профессиональной подготовки выделяется музыкально-теоретическая подготовка, в процессе которой совершается композиторско-исполнительская деятельность будущего учителя, формируется его авторская состоятельность, способность к самовыражению и самореализации в творчестве.*

**Ключевые слова:** *профессиональное образование, творческо-исполнительская подготовка, композиторско-исполнительская деятельность, музыкально-теоретические дисциплины, будущий учитель музыкального искусства.*

#### **Tetiana STRATAN-ARTYSHKOVA. ART AND PERFORMANCE SKILLS TRAINING OF THE FUTURE MUSIC TEACHER IN THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION**

*The article reveals the social significance of art and performance skills training of future music teachers. Music theory training is singled out in the the system of professional education, the process involves composer and performer's activity of the future music teacher, author ability development, self-expression and self-realization ability in their work. Art and performance skills training of future music teachers is defined as continuous complex dynamic system that involves improvement and development of professionally significant personal qualities, integration, constant growth, solid and fundamental knowledge, acquisition of professional competences and most importantly - contributes to the qualitative transformation of the future teacher of their inner world, his author ability development, the creative ability, which leads to an entirely new internal state of the future expert, their lifestyle and creation.*

**Key words:** *professional education, art and performance skills training, composer and performer's activity, music theory subjects, future music teacher.*

#### **Тетяна ФУРСИКОВА. ВЕБ-КВЕСТ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕДІАОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ**

*У статті окреслено важливість застосування інноваційних медіаосвітніх технологій у навчальному процесі підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Розглянуто зміст та презентовано досвід впровадження освітнього веб-квесту як медіаосвітньої технології.*

**Ключові слова:** *Інновації, медіаосвітня технологія, веб-квест, мистецтво, майбутні вчителі.*

*В статье обозначены важность применения инновационных медиаобразовательных технологий в учебном процессе подготовки будущих учителей художественных дисциплин. Рассмотрены содержание и представлен опыт внедрения образовательного веб-квеста как медиаобразовательной технологии.*

**Ключевые слова:** *инновации, медиаобразовательная технология, веб-квест, искусство, будущие учителя.*

**Tetiana FURSIKOVA. WEB QUEST AS AN INNOVATION OF MEDIA TECHNOLOGY**

*The article outlines the importance of innovative media-educational technologies in educational process of preparing future teachers of artistic disciplines. The content and the educational experience of implementing a web quest of media technology have been presented. The importance of this article is attached to the need of creating highly qualified professionals in music, choreography and fine arts, with a high level of education and culture, capable of creative work, professional development, mobility in the development and implementation of computer technology.*

*Introducing the technology of web quest is offered on the basis of creative educational project that was implemented in the course of «Informatics and ICT in art education» with the first year students. While studying the topic «Synthesis of multimedia technologies and art» we have offered the students a web quest on «Emotions and feelings in art». Future teachers worked in groups, performing the role of director, screenwriter, operator / sound engineer and editor. The result of creative work is a video. It has been proved that a web quest of media technology – is a powerful incentive, which develops cognitive activity of students, encourages research, promotes the development of self-knowledge skills.*

**Key words:** *innovation, media-tech, web quest, art, future teachers.*

**Аліна ЧЕХУНІНА. ПСИХОЛОГІЧНА УСТАНОВКА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У СТУДЕНТІВ НЕМУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*У статті розглядається вплив психологічної установки на процес формування музичного сприйняття у студентів-культурологів з позицій музикознавства та музичної педагогіки.*

**Ключові слова:** *психологічна установка, формування музичного сприйняття, студенти-культурологи, педагогічні умови та методи навчання.*

*В статье рассматривается влияние психологической установки на процесс формирования музыкального восприятия у студентов-культурологов с позиций музыковедения и музыкальной педагогики.*

**Ключевые слова:** *психологическая установка, формирование музыкального восприятия, студенты-культурологи, педагогические условия и методы обучения.*

**Alina CHEKHUNINA. PSYCHOLOGICAL SETTING AS A FACTOR IN THE FORMATION OF THE PERCEPTION OF MUSIC STUDENTS NON-MUSIC MAJORS**

*The article contemplates the influence of the psychological set on the process of formation of musical perception among the students-culture experts in terms of musicology and musical pedagogics. The role of some pedagogical conditions and methods of educational work which contribute to the formation and development of music perception is reported in the article. The close correlation of pedagogical conditions (comfort psychological educational process environment; dialogic communication between teachers and students; the priority of practical activities) and methods of educational work (verbal, visual-illustrative, active, interactive, etc.) is emphasized.*

**Key words:** *psychological set, musical perception formation, students-culture experts, pedagogical conditions and methods of training.*

**Інга ШЕВЧЕНКО. КОНКУРС ДИРИГЕНТІВ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА**

*У статті йдеться про особливості диригентсько-хорової підготовки студентів мистецького факультету, наголошується на важливості проведення конкурсу диригентів, метою і головним завданням якого є формування професійної майстерності студентів у відповідності до умов і запитів сьогодення.*

**Ключові слова:** *педагог-хормейстер, диригентське мистецтво, диригентсько-хормейстерська справа, техніка диригування, тактування, професійна підготовка майбутнього педагога.*

*В статье говорится об особенностях дирижерско-хоровой подготовки студентов факультета искусств, подчеркивается важность проведения конкурса дирижеров, целью и главной задачей которого является формирование профессиональных навыков студентов с учетом условий и потребностей школы.*

**Ключевые слова:** *педагог-хормейстер, дирижерское искусство, дирижерско-хормейстерское дело, техника дирижирования, тактирование, профессиональная подготовка будущего педагога.*

**Inga SHEVCHENKO. COMPETITION OF CONDUCTORS AS A CONDITION OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN**

*Upgrade of higher musical-pedagogical education involves the education of specialists who could freely operate knowledge, possess the ability to skillfully conduct the music lessons. In this context acquires relevance the problem of preparing students for productive activities, especially in the field of conducting choral training. The core subjects of conducting cycle include the choral conducting, staging the voice, choir class. Given many-components activity of the choirmaster, the prominence it has independence training. To enhance the professional skills of special importance is the participation of students in competitive tests. Contests of conductors promote to the opening of new names of young conductors choirmaster. The purpose and the main task of the contest in Kirovograd State Teacher's Training University named after Vinnichenko are education of the student's conducting culture, promote of the choral works of Ukrainian composers, identifying talented young choral conductors, the exchange of experiences for professional training. In 2015 the competition was devoted to the 90th anniversary of Igor Shamo.*

**Key words:** *teacher-choirmaster, art conductor, conductor-chorus affair, technology conductor, tacting, professional preparation of the future teachers.*

**Інна ШИШОВА. КОРЕКЦІЙНА ОСВІТА І МИСТЕЦТВО**

*Підготовка педагогів високої психолого-педагогічної культури є ключовим фактором сприяння інклюзивній освіті. Мистецтво має значні можливості для покращення підготовки фахівців в умовах зростання інтересу до людини, прагненням наблизити її життя до цивілізаційних норм. У статті досліджено особливості використання мистецтва у структурі навчання спеціалістів корекційної освіти.*

**Ключові слова:** *корекційна освіта, мистецтво, інклюзивна освіта, психолого-педагогічна культура, учні з обмеженими можливостями, студенти.*

*Подготовка педагогов высокой психолого-педагогической культуры – ключевой фактор содействия инклюзивному образованию. Искусство имеет значительные возможности для улучшения подготовки специалистов в условиях роста интереса к человеку, стремления приблизить его жизнь к цивилизационным нормам. В статье исследованы особенности использования искусства в обучении коррекционных педагогов.*

**Ключевые слова:** *коррекционное образование, искусство, инклюзивное образование, психолого-педагогическая культура, учащиеся с ограниченными возможностями, студенты.*

**Inna SHISHOVA. CORRECTIONAL EDUCATION AND ART**

*The problem of the increase of efficiency of the training and education of children with special necessities is vital question as for Ukraine as for other countries of world community because more and more pupils have problems of various organs and systems development. Important component of modernization of current education system is creation of conditions for efficient integration of certain groups of children with problems of development into general education of secondary school. Training of teacher's high psychological-pedagogical culture is a key factor in promoting inclusive education. Art has significant opportunities to improve the training of specialists in the conditions of growing interest to the person, striving to bring her life to civilized norms. In the article the theoretical and methodical bases of use of art are explored in the system of development of the future teacher of correctional education. Also in the article we reveal different ways of understanding «psychological culture of the future teachers». The meaning is reasonable is scientific-art paradigm of education and the methodological approaches and conceptual bases of introduction of art in the contents of professional training of the future teachers of correctional education. The theoretical bases explored of art as base of development of the students of speciality «Correctional education».*

**Key words:** *correctional education, art, inclusive education, psychological-pedagogical cultural, pupils with limited abilities, students.*



**Наталія АШИХМІНА. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ**

*У статті розглянуто соціально-психологічний аспект проблеми адаптації першокурсників до музичного навчання в закладах вищої мистецько-педагогічної освіти. Проаналізовано наукову літературу з означеного питання. Розкрито сутність і особливості соціально-психологічної адаптації майбутніх учителів музичного мистецтва.*

**Ключові слова:** соціально-психологічна адаптація, взаємодія, особистісні зміни, розвиток.

*В статье рассмотрен социально-психологический аспект проблемы адаптации первокурсников к музыкальному обучению в учреждениях высшего художественно-педагогического образования. Проанализирована научная литература в контексте обозначенного вопроса. Раскрыты сущность и особенности социально-психологической адаптации будущих учителей музыкального искусства.*

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, взаимодействие, личностные изменения, развитие.

**Natalia ASHIKHMINA. THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT OF ADAPTATION PROBLEM OF THE FIRST-YEAR STUDENTS TO THE MUSICAL EDUCATION IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES**

*The article describes the problem of socio-psychological aspect of adaptation of the first-year students to the musical education in Pedagogical Universities.*

*Analysis of scientific literature and practice proves that the training of the future specialists in the higher educational establishments starts from the process of their adaptation to the learning process and is characterized by the certain difficulties connected with the change of personal system of the axiological and cognitive orientation, transformation of the motive for the choice of the profession, mastery of the new means of learning activity, formation of the new types and forms of interpersonal communications and relations etc. The article contains the analysis of the scientific literature concerning the above-mentioned issue. The author analyzed the scientific literature on the subject and has given clarification of the essence and features of socio-psychological adaptation of future specialists to the musical education. Specific socio-psychological characters of the musical education in Pedagogical Universities are specified.*

**Key words:** socio-psychological adaptation, interaction, personality changes, development.

**Олена ГОРБЕНКО. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті розкривається сутність інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Універсальними у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців визначаються педагогічні умови, які дають можливість реалізувати способи формування інструментально-виконавської компетентності, забезпечити вдосконалення системи інструментально-виконавської підготовки.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, інструментально-виконавська компетентність, художньо-творче середовище, діалогічне спілкування, художня інтерпретація.

*В статье раскрывается сущность инструментально-исполнительской компетентности будущих учителей музыкального искусства. Универсальными в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов определяются педагогические условия, которые дают возможность реализовать способы формирования инструментально-исполнительской компетентности, обеспечить совершенствование инструментально-исполнительской подготовки.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, инструментально-исполнительская компетентность, художественно-творческая среда, диалогическое общение, художественная интерпретация.

**Olena GORBENKO. PEDAGOGICAL CONDITIONS INSTRUMENTAL COMPETENCE OF PERFORMING ARTS MUSIC TEACHERS**

*The development of instrumental performance competence of future music teachers is provided by the optimal choice of pedagogical conditions providing for: the creation of artistic and creative*

*environment conducive to the implementation of competence-based, student-centered approaches to the formation of instrumental performance competence of future teachers of music; the use of Dialogic and problem-Dialogic interaction in the process of instrumental performance training that has a positive effect on improving cognitive, emotional and reflexive evaluation areas students; the use of individualization, differentiation and variability of learning that contributes to the formation of artistic and interpretive skills of the students based on their interests, aptitudes, preferences and abilities; ensuring the priority of practical activity, which positively affects the development of all structural components of instrumental performance competencies; the phased process of formation instrumental performance competence of future teachers of music that gives you the opportunity to systematically and gradually master the theoretical and practical material, to acquire artistic and interpretive skills.*

**Key words:** *pedagogical conditions, instrumental performance competence, artistic and creative environment, dialogical communication, artistic interpretation.*

**Олена ГОРОЖАНКІНА. ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА НАЦІОНАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ДІТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ ГРОМАДИ М. ТОРОНТО (КАНАДА)**

*У статті йдеться про становлення та розвиток канадської діаспори як культурного суспільного феномену з позицій визначення національної ідентичності та свідомості. Відзначається головуюча роль у цьому процесі конфесійних об'єднань, самостворених громадських інституцій, освітніх закладів та мистецьких установ.*

**Ключові слова:** *національна свідомість, ідентичність, канадська діаспора, національний феномен.*

*В статье раскрывается становление и развитие канадской диаспоры как культурного феномена с позиций национальной идентичности и сознания. Отмечается ведущая роль в этих процессах конфессиональных парафий, самоорганизованных общественных институтов, образовательных учреждений и художественных объединений.*

**Ключевые слова:** *национальное сознание, идентичность, канадская диаспора, национальный феномен.*

**Elena GOROZHANKINA. IDENTITY AND UKRAINIAN NATIONAL CONSCIOUSNESS OF CHILDREN COMMUNITY TORONTO (CANADA)**

*The article deals with the formation and development of the Canadian diaspora as a cultural phenomenon from the perspective of national identity and consciousness. Said a leading role in these processes religious parishes, self-organized public institutions, educational institutions and art associations. The historical stages of immigration, education level and degree of involvement in the social life of the national community. Specificity of the City of Toronto as a modern multicultural conglomeration of people, where national phenomena retain their identity in positions of human values. Due to globalization as an objective process that determines the need for a unified, cosmopolitan practices, the problem of national consciousness and personal identity as a source of cultural and genetic roots of human rights, membership of a particular social group takes on new meaning. The process of global integration is put before modern cultures the problem of the existence of a unique national habitat map of the modern world on the ways of its integration into a single economic and cultural organism. The allocation of Ukrainian consciousness in the post-Soviet space as the newest and independent phenomenon actualizes a range of issues concerning the preservation of cultural and national code as outside of Ukraine, and in Ukraine itself. Therefore, a practical and theoretical need arises in the study of national problems in their relationship with universal.*

**Key words:** *national consciousness, identity, the Canadian diaspora, national phenomenon.*

**Світлана ГРОЗАН. ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНЦІЙ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ**

*У статті автор на основі аналізу науково-педагогічної літератури робить спробу дослідити проблему компетенцій в музичній освіті.*

**Ключові слова:** *компетентність, музична освіта, майбутній вчитель музичного мистецтва.*

*В статье автор на основе анализа научно-педагогической литературы делает попытку исследовать проблему компетенций в музыкальном образовании.*

**Ключевые слова:** *компетентность, музыкальное образование, будущий учитель музыкального искусства.*

**Svitlana GROSAN. THE ISSUE OF COMPETENCIES IN MUSIC EDUCATION**

*In the article the author based on the analysis of scientific-pedagogical literature makes an attempt to explore the issue of competencies in music education.*

*Characteristic of the end of XX - beginning of XXI century the changing nature of education, its focus, goals, content is more clearly oriented to «free development of man», to the creative initiative, pupils independence, competitiveness, mobility of the future specialists. Change the goals of education that are happening in the world, correlated, particularly with the global objectives of ensuring the occurrence of the human social world, its productive adaptation in this environment, necessitate raising the question of provision of education more complete, personal and social integrated result. Currently the right to determine the most suitable and desired competencies data to higher education institutions. This, of course, gives you the opportunity to create a more specific picture in determining whether a specialist in this region, as the order of future employers forms the specificity of activity of graduates, which allows more of the subject to appeal to the needs of society, to make the necessary changes or adjustments to the educational process for specialist training.*

**Key words:** *competence, musical education, future teacher of music.*

**Оксана КАЛЮЖНА. РОЛЬ ДИСТАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ МИСТЕЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ**

*У статті досліджується вплив дистанційного навчання на процес розвитку мистецьких компетентностей майбутніх педагогів-музикантів. Новий прогресивний вид освіти (дистанційне навчання) вимагає від сучасного педагога досконалого володіння предметом, в даному випадку основним показником високого рівня професіоналізму є мистецька компетентність.*

**Ключові слова:** *професійна освіта, дистанційна освіта, дистанційне навчання, предметна компетентність, мистецька компетентність, майбутній педагог-музикант.*

*В статье исследуется влияние дистанционного обучения на процесс развития предметных компетентностей будущих педагогов-музыкантов. Дистанционное образование – это новый вид образования, который требует от современного педагога совершенного владения предметом, в данном случае основным показателем высокого уровня профессионализма является предметная компетентность будущего педагога-музыканта.*

**Oksana KALYUZHNA. THE ROLE OF THE DISTANT EDUCATION IN THE FORMING OF THE ART COMPETENCE OF THE FUTURE MUSICAL PEDAGOGUE**

*The article investigates the influence of the distant studying on the process of the development of the art competence of the future musical teachers. The terms «distant studying» and «distant learning» must not be mixed up. Education is controlled by the educative establishments and the studying is the student's deal. In other words the distant studying is the result of the distant learning. Analyzing the abilities of the high school and the professors it was found out that such form of education can be used only partly, especially when it touches the problem of mastering the special subjects such as voice training conducting the chorus and so on. The professors of the high school were testing the possibilities of the distant studying of the future musical pedagogues. Distant studying is good for forming such components of future teachers as creativity, practical and social skills and also professional and social partnership. The actuality and the necessity of its substantial scientific understanding lead to the further development of the theoretically-methodological principles of the forming of the art competence of the students who are mastering musical studies.*

**Key words:** *professional education, distant education, distant studying, subject competence, art competence, future musical pedagogue.*

**Юлія ЛОКАРЄВА. ЛЕКЦІЙНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті проаналізовані засоби активізації професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, фокусується увага на організації лекційно-просвітницької практики, в процесі якої у студентів формуються важливі для майбутньої музично-педагогічної діяльності професійно-особистісні якості, лекційно-виконавські уміння, організаторські здібності, розширюється музикознавчий тезаурус та формується художньо-педагогічна культура.*

У статті наголошується, що лекційно-просвітницька практика, зумовлена специфікою і змістом майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, є однією з форм проєкції набутих знань і вмінь, які дають можливість організувати в загальноосвітній школі дитячу філармонію, день музики, тематичну дискотеку, різні шоу-програми та конкурси, проводити музичні лекторії і відвідувати музично-драматичні театри та філармонію. Однією з популярних форм лекційно-просвітницької діяльності студентів у практиці музично-педагогічної освіти підростаючого покоління є музичний лекторій, який дає змогу ефективно поєднати уроки музичного мистецтва та позаурочні естетичні заходи.

**Ключові слова:** професійне становлення, майбутній учитель музичного мистецтва, лекційно-просвітницька практика.

В статті розглядаються способи активізації професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, особливості музично-теоретичної підготовки студентів, фокусується увага на організації лекційно-просвітницької практики, в процесі якої у студентів формуються важливі для майбутньої музично-педагогічної діяльності професійно-особистісні якості, лекційно-виконавські навички, організаційні здібності, розширюється музикознавчий тезаурус і формуються художньо-педагогічна культура.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, будущий учитель музыкального искусства, лекционно-просветительская практика.

#### **Julia LOCAREVA. LECTURE AND EDUCATIONAL PRACTICE FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART**

*The article discusses ways to enhance the professional development of future teachers of music, especially musical-theoretical training of students, focuses attention on the organization of the lecture and educational practice, in which the students form important to future musical-pedagogical activity, professional and personal qualities, lecture and performing skills, organizational skills, expanding musicological thesaurus and formed artistic-pedagogical culture.*

*In terms of multi-level education at the higher art educational institutions of special importance is the problem of training future teachers of music art generalist profession which combines the features and abilities of teacher-performer, accompanist-Illustrator, conductor-the leader of the choir, vocal soloist, lecturer-musicologist, teacher-educator, the carrier of spiritual culture and aesthetic taste.*

**Key words:** professional development, future teacher of musical art, lecture and educational practice.

#### **Марина НАЗАРЕНКО. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ У СИСТЕМІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

У статті визначено теоретичні основи інтеграції знань у системі вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, обґрунтовано суть інтегративного підходу до професійного навчання студентів педагогічного університету.

**Ключові слова:** вокально-хорова підготовка, вчитель музики, інтегративний підхід, міждисциплінарна взаємодія, художньо-естетичне виховання.

В статті определены теоретические основы интеграции знаний в системе вокально-хоровой подготовки будущего учителя музыки, обоснована суть интеграционного подхода к профессиональному обучению студентов педагогического университета.

**Ключевые слова:** вокально-хоровая подготовка, учитель музыки, интеграционный подход, междисциплинарное взаимодействие, художественно-эстетическое воспитание.

#### **Maryna NAZARENKO. THEORETICAL GROUNDS OF THE KNOWLEDGE INTEGRATION IN THE SYSTEM OF THE VOCAL AND CHORAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC**

*The essence of the integrative approach to the professional teaching of the pedagogical university students is considered in the article by M.P.Nazarenko «The Theoretical Grounds of the Knowledge Integration in the System of the Vocal and Choral Training of the Future Teacher of Music».*

*The professional training of the modern music teacher is complex and is noted for the diverse learning activities of students, which is based on the interaction of two sets of art disciplines: the first combines professional music-theoretical subjects, instrumental and vocal-choral series of disciplines,*

*the second one is the subjects to study art. The studying of the material with is so huge and complex can be fruitful only through its integration with the overall cultural direction. All structural components of this system have integrity, the same internal organization, common principles, a common goal which is the formation of students' readiness to musical and educational activities at comprehensive schools and other educational institutions. Although the questions of the integration of knowledge in the training of specialists in various fields have been studied well enough, there are still problems of applying the integrative approach in certain types of professional training of future teachers. For example, it is necessary to study the formation of readiness of the future teacher of music for vocal and choral activities based on the integrative approach.*

**Key words:** *vocal and choral training, teacher of music, integrative approach, intersubject interrelation, artistic education.*

#### **Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА. ПЕДАЛІЗАЦІЯ В РОБОТІ НАД ТВОРАМИ У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО**

*У статті висвітлюється проблема педалізації під час гри на фортепіано в процесі індивідуальних занять з «Основного музичного інструмента» в педагогічному університеті.*

**Ключові слова:** *історія створення педалі, види педалізації, прийоми педалізації.*

*В статье рассматривается проблема педализации в процессе игры на фортепиано на индивидуальных занятиях с «Основного музыкального инструмента» в педагогическом университете.*

**Ключевые слова:** *история создания педали, виды педализации, приёмы педализации.*

#### **Olga NEHREBETSKAYA. THE PEDAL AND PEDALING IN THE WORKS IN THE PIANO CLASS**

*In the article the author defines the conceptual framework of the pedal piano and the ability pedaliaceae, the role of pedagogical tasks in the formation of music performance knowledge, skills and abilities of future teachers of music. Examines the history of the pedal, and pedaliaceae. For the skill pedaliaceae should be fostered quick and accurate response and hearing, and foot movements for artistic purpose. Therefore, the author considers such concepts as «forms of pedaliaceae» and «techniques pedaliaceae». To begin the study of pedaliaceae should be only after the student has received pianistic skills, learned to listen to myself.*

*There are two main reception pedaliaceae: direct pedal and delayed, especially needed in cases when it is necessary to associate a number of chords Legato, without using the pedal with her fingertips cannot be bound. Already their very name indicates that direct the pedal is taken simultaneously with the pressing, trailing after him. Direct pedal more simple. The trailing feature of the pedal is that it is taken after pressing a key, and removed simultaneously with the pressing of the next key. Leg, therefore, at the time of pressing a key produces two movements - up (quick removal of the pedal) and down (taking the pedals). Predial opens all dampers before pressing the notes and affect strong and bright sound. Also pedal technique have more complex techniques are not full-pressed (poloidal), removing pedal, tremolo pedal, etc. Poloidal, removing pedal tremolo pedal is quite difficult techniques pedaliaceae. The pedal should be subject to the creation of an image in the musical composition. Pedaling is a creative process.*

**Key words:** *history of the piano pedal, forms of pedaliaceae, techniques pedaliaceae.*

#### **Ольга ПУНГІНА. ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)**

*У другій половині ХІХ ст. на території Півдня України були створені передумови для формування художньої освіти регіону. Економічний та культурний прогрес в Україні у цей історичний період позитивно вплинув на формування національної культури та освіти з її регіональними особливостями.*

**Ключові слова:** *художня освіта, мистецький процес, Південь України.*

*Во второй половине XIX ст. на территории Юга Украины были созданные предпосылки для формирования художественного образования региона. Экономический и культурный прогресс в Украине в этот исторический период положительно повлиял на формирование национальной культуры и образования с ее региональными особенностями.*

**Ключевые слова:** *художественное образование, художественный процесс, Юг Украины.*

**Olha PUNHINA. PRE-CONDITIONS OF DEVELOPMENT AND FEATURE OF ARTISTIC EDUCATION ON SOUTH OF UKRAINE IN II TO HALF OF XIX OF CENTURY**

*In the second half of XIX of century on territory of South of Ukraine there were the created pre-conditions for forming of artistic formation of region. Economic and cultural progress in Ukraine in this historical period positively influenced on forming of national culture and education, becoming and development of the special artistic schools, preparation in them of creative and pedagogical workers. Requirements that pulled out to the students in artistic schools South were certain an academic on-line tutorial. Thus, a large role in distribution of artistic education was played to the pupil Petersburg Academy, that laid out a fine art in artistic schools, schools, gymnasias and others like that.*

**Key words:** *artistic education, artistic process, South of Ukraine.*

**Ірина КОЩАВЕЦЬ. МИСТЕЦТВО НАРОДНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ**

*Стаття присвячена розгляду народної хореографії як складової народної художньої культури, проблемі збереження досягнень національного хореографічного мистецтва та значенню народно-сценічного танцю в розвитку української художньої культури. Зроблено висновок, що народний танець як першоджерело хореографічного мистецтва посідає особливе місце в процесі формування духовного світу людини та відродження духовності й гуманізації суспільства.*

**Ключові слова:** *хореографічне мистецтво, національна культура, народно-сценічний танець, фольклор.*

*Статья посвящена народной хореографии как составной части народной художественной культуры, проблеме сохранения достижений национального хореографического искусства и значению народно-сценического танца в развитии украинской художественной культуры. Сделан вывод, что народный танец как первоисточник хореографического искусства занимает особое место в процессе формирования духовного мира человека, возрождения духовности и гуманизации общества.*

**Ключевые слова:** *хореографическое искусство, национальная культура, народно-сценический танец, фольклор.*

**Irina KOSHCHAVETS. THE ART OF FOLK CHOREOGRAPHY IN THE CONTEXT OF CULTURE OF UKRAINE**

*The article is devoted to folk dance as an integral part of folk artistic culture, the problem of preserving the achievements of the national choreographic art. Discusses the sources of folk dance and the value of folk-stage dance in the development of Ukrainian culture.*

*The author draws attention to the fact that folk art is not a relic, but a cultural phenomenon with highly-humane customs and rituals, folk morality, respect for nature, family traditions of their ancestors with their spiritual poetics, ideals, dreams and contradictions.*

*Analyzing choreographic art, the author proves that his phenomenon is in constant motion, like life itself, so it is impossible to stop.*

*The professionalism of the choreographer and his/her creative basis directly depend on the study and understanding of choreographic heritage. The authors pay attention to the value of the unique cultural phenomenon, the importance of preserving progressive achievements, in which popular choreographic art is rich.*

*The conclusion is made that the choreographic art, especially folk dance as the source of choreographic art occupies a special place in the formation of the spiritual world of man and the revival of spirituality and humanization of society.*

**Key words:** *choreographic art, national culture, folk-stage dance and folklore.*

**Тетяна БАГРІЙ. ІННОВАЦІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розглядаються питання використання інноваційних технологій у навчанні студентів на музично-педагогічних факультетах ВНЗ, виявлена специфіка самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва у диригентсько-хоровій діяльності.*

**Ключові слова:** інновації, інноваційно-орієнтована підготовка, самореалізація, диригентсько-хорова виконавська діяльність, професійна підготовка, учитель музичного мистецтва.

*В статье рассматриваются вопросы использования инновационных технологий в обучении студентов на музыкально-педагогических факультетах ВУЗ, выявлена специфика самореализации будущего учителя музыкального искусства в дирижерско-хоровой деятельности.*

**Ключевые слова:** инновации, инновационно-ориентированная подготовка, дирижерско-хоровая исполнительская деятельность, профессиональная подготовка, учитель музыкального искусства.

**Tetyana BAGRIY. INNOVATION-ORIENTED TRAINING TO SELF-REALIZATION OF THE FUTURE TEACHERS OF CONDUCTING AND CHORAL ACTIVITY**

*In the article «Innovation-oriented training to self-realization of the future teachers of conducting and choral activity» the question of using of innovative technologies in teaching of students of musical and pedagogical faculties of universities are examined, the specificity of fulfillment of future teacher of music in choral conducting and activities is found.*

*Innovative activities of musician-teacher is defined as a complex integral formation, the set of different by goals and characters types and means of action. The factors that stimulate to innovating action are analyzed. It is indicated that the self-realization of professionals is an essential condition for social progress of society. The questions of using of new organizational and methodological innovation technologies and measures is lighted. They are initiated by the department of theory and methodology of music education and dancing of Melitopol State Pedagogical University of Bohdan Khmelnytsky that help to identify, develop and to engage in self-realization of students in conducting and choral activities.*

**Key words:** *innovatio, innovation-oriented training, self-realization conductor and choral performsnq activiti, professional trainingq, teacher of music art.*

**Марина БАШЕВСЬКА, Марина КОЛЕСНИКОВА. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ**

*У статті автори розглядають методологічні принципи самостійної роботи студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі шляхом вироблення теоретичних і практичних навичок у ході диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.*

**Ключові слова:** *самостійна робота, навчально-пізнавальна діяльність, диригентсько-хорова підготовка, вчитель музичного мистецтва.*

*В статье авторы рассматривают методологические принципы самостоятельной работы студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении путем выработки теоретических и практических навыков в ходе дирижерско-хоровой подготовки будущего учителя музыкального искусства.*

**Ключевые слова:** *самостоятельная работа, учебно-познавательная деятельность, дирижерско-хоровая подготовка, учитель музыкального искусства.*

**Maryna BASHEVSKA, Maryna KOLESNIKOVA. METHODOLOGICAL PRINCIPLES STUDENTS' THEMSELVES WORK IN THE CLASS OF CONDUCTING**

*In this article the authors consider the methodological principles of students' themselves work in Higher educational institution, the development of theoretical and practical knowledge in the course of conducting for Music teachers. Students' themselves work promotes to deepening and broadening of skills, forms interest in cognitive activity, helps to study the techniques of process knowledge, develops the cognitive abilities. Therefore it is a primary factor for increase educational efficiency of Music teachers. Methodological principles creative students' themselves work in the class of conducting promote a better solution teacher assigned to tasks allows you to get rid of many communication barriers. It is useful for students not only from the educational point of view but also in terms of self-development and self-knowledge. The authors regard students' themselves work as an important factor in formation the creative Music teacher. It gives not only specific skills, special training, but also the general culture, high intellectual knowledge.*

**Key words:** *independent work, educational-cognitive activity, conductor-choral preparation, teacher of music.*

**Лариса ГАЙДАЙ. ВПРОВАДЖЕННЯ ДОСВІДУ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

*У даній статті розкриваються питання розвитку сценічно-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті сучасних наукових підходів до запровадження інноваційних методів навчання у систему вищої педагогічної освіти (а саме – у сфері музичного мистецтва).*

**Ключові слова:** сценічно-виконавська культура, інноваційні методи навчання, майбутній педагог-музикант.

*В данной статье рассматриваются вопросы развития сценическо-исполнительской культуры будущих учителей музыкального искусства в контексте современных научных подходов связанных с внедрением инновационных методов обучения в систему высшего педагогического образования (а именно – в сфере музыкального искусства).*

**Larisa HAIDAI. THE INTRODUCING OF THE EXPERIENCE OF THE STAGE-PERFORMING CULTURE IN THE SYSTEM OF THE ART EDUCATION**

*The formation of the personality of the professional expert and the development of his or her artistically-pedagogical culture contains forming of the world-view by means of the art and defining its role in the development of the artistically-aesthetic culture of the personality. It also foresees the integration of the professional art and psychologically-pedagogical training, the ability of continuous learning and self-completion, praxeological, and informational erudition of the future expert.*

*Teaching of the stage-performing culture of the future teachers of the musical art is considered to be very urgent. The question is how we can improve the process of the development of the stage-performing culture of the students and to help them to reach the top stage of this complicated and complex way from a student to a mature expert.*

*The development and the testing of the innovational methods of studying in the musical sphere will lead to complete and overall mastering and, what is more important, its practical usage of the system of knowledge and skills, which the student will receive during his or her studying at the university.*

**Key words:** stage-performing culture, innovational methods of studying, future musician-pedagogue (teacher of musical art).

**Зоя ГУРІЧ. РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)**

*У статті розкриваються окремі питання становлення та розвитку художньої освіти в навчальних закладах Херсонської губернії на прикладі діяльності Рисувальних класів при Єлисаветградському реальному училищі та Одеській малювальній школі. Виявлено, що кожному навчальному закладу того часу були властиві свої методи викладання, які в свою чергу спиралися на програму, розроблену педагогами-художниками Петербурзької академії мистецтв.*

**Ключові слова:** художня освіта, художник-педагог, навчальний заклад, малювання, художня школа.

*В статье раскрываются некоторые вопросы становления и развития художественного образования в учебных заведениях Херсонской губернии на примере деятельности Рисовальных классов при Елисаветградском реальном училище и Одесской рисовальной школе. Выявлено, что каждому ученому заведению того времени были присущи свои методы преподавания, которые в свою очередь опирались на программу, разработанную педагогами-художниками Петербургской академии искусств.*

**Ключевые слова:** художественное образование, художник-педагог, учебное заведение, рисование, художественная школа.

**Zoya HURICH. DEVELOPMENT OF ART EDUCATION IN KHERSON PROVINCE (LATE XIX – EARLY XX CENTURY)**

*The article deals with some issues of formation and development of art education in Kherson province schools, as an example in the drawing classes at Elisavetgrad Real School and Odessa Drawing School. It is noted that in the middle of XIX – early XX century in the Russian Empire, for teaching such subjects as painting and drawing in secondary schools, adequately trained teachers were needed. It is revealed that almost every Kherson province school management cared about all-round development of pupils, emphasizing the visual arts. Indicated that there were a number of Drawing*



classes, courses, studios and schools whose work was aimed for students of art, art-pedagogical or technical education. Thus, each educational institution was characterized by their methods of teaching, which in turn were based on the program developed by Academy of Art artist-educators. It was observed that almost every secondary school in early.

XXth century had the formed and developed traditions that defined with teaching of the certain subjects of artistic and aesthetic cycle, creating a peculiar creative atmosphere.

**Key words:** art education, artist-teacher, school, drawing, art school.

### **Людмила КОСТИНА, Лідія ЮРИШЕВА, Іраїда КОРЖАВИХ. ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

У статті досліджується питання формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін на заняттях диригування та шляхи досягнення необхідного рівня знань, умінь і навичок студентів за умов оволодіння кожною із дисциплін диригентсько-хорового циклу з усвідомленням їх взаємодії. Окреслюється питання самоактуалізації, як запоруки успішного процесу розвитку особистості вчителя.

**Ключові слова:** професійна компетентність, вчитель мистецьких дисциплін, хоровий клас, вокально-хорові навички, самоактуалізація.

В статье исследуется вопрос формирования профессиональной компетентности будущих учителей художественных дисциплин на занятиях дирижирования и пути достижения необходимого уровня знаний, умений и навыков студентов в условиях овладения каждой из дисциплин дирижерско-хорового цикла с осознанием их взаимодействия. Определяются вопросы самоактуализации, как залога успешного процесса развития личности учителя.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, учитель художественных дисциплин, хоровой класс, вокально-хоровые навыки, самоактуализация.

### **Ludmyla KOSTINA, Lidiya URY SHEVA, Iraida KORJAVYH. TO THE QUESTION OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF ART DISCIPLINES**

This article examines the question of professional art teacher's competence formation in the classes of conduction and ways of achievement the required level of knowledge and skills students Every student should mastery each of the disciplines of choir conductor training cycle with a knowledge of their interaction. The authors examine the knowledge and skills of future musician's teachers as components of their professional competence. The issue of self actualization as the key to successful process of personal teacher's development. To improve professional competence of music professionals, musicological and performing skills must be developed purposely as the unity of conducting and choral training. The authors emphasize that psychological and pedagogical knowledge helps to analysis practical situations and it is also a criteria of evaluation the actions carried out by the future teachers. In the article the complex of contradictions which occurs during the process of mastering subjects choir conductor training cycle is examined. A model of creation certain pedagogical conditions for increasing professional competence of future experts is proposed.

**Key words:** professional competence, teacher artistic disciplines, choral class, vocal and choral skills, self actualization.

### **Лариса КУЛІНІЧ. ГОНЧАРСТВО У РАКУРСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

У статті порушуються питання актуальності вивчення художніх особливостей регіонального народного мистецтва, зокрема гончарства, та активного залучення студентства до творчої науково-пошукової діяльності в означеній галузі.

**Ключові слова:** народне мистецтво, гончарство, науково-пошукова діяльність, вчитель образотворчого мистецтва.

В статье затрагиваются вопросы актуальности изучения художественных особенностей регионального народного искусства, в частности гончарства, и активного привлечения студентов к творческой научно-поисковой деятельности в указанной области.

**Ключевые слова:** народное искусство, гончарство, научно-поисковая деятельность, учитель изобразительного искусства.

**Larisa KULINICH. POTTERY IN THE CONTEXT OF FUTURE FINE ARTS TEACHER'S EDUCATION**

*Our present is determined by raising attention of society to the questions about the national self-identification and own history on the one hand, and insufficient awareness concerning an ancient history of native land and local cultural and artistic heritage from the other hand. Studying of a pottery has the great importance for researching of artistic features of folk art on certain territories. Folk pottery as the kind of traditional art which is passed from father to son, doesn't exist anymore.*

*However numerous original centers of folk pottery existed on Chigirinschina area (part of current Kirovohrads'ka oblast and Cherkas'ka oblast) in XIX-XX centuries. A lot of such centers are still poorly investigated. Therefore studying of artistic features of regional folk art and active attraction of students to the creative scientific and research activities in specified area are still relevant on contemporary stage of society development. **Key words:** folk art, pottery, scientific and research activity, fine arts teacher.*

**Лариса МЕРЖЕВА. ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЗМУ ЯК ОСОБИСТІСНОГО ВИМІРУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Одним із значущих компонентів у системі професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтва до хорової діяльності є артистизм як особистісний вимір музично-педагогічного професіоналізму. У статті автор розглядає форми й методи, що сприяють вирішенню поставленою проблеми в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя мистецтв.*

**Ключові слова:** музично-педагогічний професіоналізм, педагогічна майстерність, фахова підготовка, хорова діяльність, артистизм, хорова концертна діяльність, театральна педагогіка.

*Одним из значимых компонентов в системе профессиональной подготовки будущего учителя искусств в хоровой деятельности является артистизм как личностное измерение музыкально-педагогического профессионализма. В данной статье автор рассматривает формы и методы, способствующие решению поставленной проблемы в процессе профессиональной подготовки будущего учителя искусств.*

**Ключевые слова:** музыкально-педагогический профессионализм, педагогическое мастерство, профессиональная подготовка, хоровая деятельность, артистизм, хоровая концертная деятельность, театральная педагогика.

**Larissa MERZHEVA. ARTISTIC SKILL FORMATION AS A PERSONAL DETERMINATION OF FUTURE ART MUSIC-PEDAGOGICAL SKILL DEVELOPMENT DURING PROFESSIONAL TRAINING**

*One of the important components in the system of future art teacher choral professional training is artistic skill as a personal determination of musical pedagogical professionalism. In the given article, the author examines forms and methods, promoting solution of the problems future art teacher professional training.*

*Artistic skill is analyzed as a holistic system of personal skills which favour free expression of a personality. During the research work the following structural components of a future art teacher determined: psychophysical; emotional and aesthetic; art logical.*

*As a result of empirical study of the problem, specific features of choral singing were grounded forms and methods of theater pedagogics are used teaching it.*

*Synthesis of choral and theater, are analyzed as well as their specific features, during the formation of artistic skill as a personal determination of a future art musical pedagogical professionalism.*

**Key words:** music pedagogical professionalism, pedagogical skills, training, choral work, artistic skill, choral concert activities, theater pedagogy.

**Ярослава ПОБЕРЕЖНА. ВІДРОДЖЕННЯ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ ТА ЇХ РОЛЬ У ВИХОВАННІ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті автор на основі аналізу науково-методичної літератури досліджує питання відродження народних традицій та їх роль у вихованні сучасних школярів.*

**Ключові слова:** народні традиції, фольклор, виховання, сучасний школяр.

*В статті автор на основі аналізу науково-методическої літератури досліджує питання відродження народних традицій і їх роль в вихованні сучасних школярів.*

**Ключевые слова:** народні традиції, фольклор, виховання, сучасний школяр.

#### **Jaroslava POBEREZHNA. RENAISSANCE TRADITIONS AND THEIR ROLE IN THE EDUCATION OF TODAY'S STUDENTS**

*Widespread media has led to the pupils in the lower grades are interested in art. In this regard, school teachers are forced to seek new, more optimal forms of artistic and educational work. Getting to know different kinds of art creates artistic universalism and develops artistic activity of children. Artistic activity, in turn, manifests in self-employment and is found in the ability to see, feel, perceive fine, try your hand at creating art. Involvement of various arts extends the horizons of children, gives an idea about the relationship of art with human life and society. Artistic and aesthetic education can not be imagined without the people's deep poetic heritage of national culture, without the treasures of folk art, its inexhaustible variety of sources. The development of folk movement in Ukraine, which is increasingly becoming more common, the revival of national consciousness encouraged to update the content and form of educational activities.*

**Key words:** folk traditions, folklore, education, contemporary student.

#### **Тетяна ПОНОМАРЕНКО. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

*У статті розглянуто проблеми організації позакласної роботи в школі як складника фахової освіти майбутнього вчителя музики.*

**Ключові слова:** музичне виховання, позакласна робота, колективні форми роботи, сценарій позакласного заходу.

*В статті розглянуті проблеми організації вивчення музики в школі як складника спеціалізованого освіти майбутнього вчителя музики.*

**Ключевые слова:** музикальне виховання, вивчення музики, колективні форми роботи, сценарій вивчення музики.

#### **Tetjana PONOMARENKO. TRADITIONAL AND NEW PRINCIPLES OF ORGANIZATION EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FUTURE MUSIC TEACHERS**

*The article considers the problem of organizing extracurricular activities at school as part of a specialized education of future teachers of music. In addition, here is a review of studies devoted to this problem. Also presents the statements of the scholars about musical education and extracurricular activities in the school. Accented thought about the importance of national-oriented education. In particular, in the framework of extracurricular work with students stand out of collective forms of work. An important part of the article is reproduced in full of the author's scenario educational event devoted to the new year holiday for the middle classes of the school. The conclusion about the necessity of a synthesis of traditional and new forms of work based on contemporary realities.*

**Key words:** musical education, extracurricular work, collective work, the script extracurricular activities.

#### **Віктор САЧОК. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ ТВОРЧОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглянуто проблему використання різних форм творчої роботи вчителя музичного мистецтва з учнями початкової школи, обумовлено ефективність застосування форм колективного та індивідуального характеру, розглянуто способи оптимального поєднання їх в діяльності вчителя музичного мистецтва.*

**Ключові слова:** початкова школа, музичне мистецтво, форми роботи з учнями, колективні, індивідуальні форми роботи.

*В статті розглянута проблема використання різних форм творчої роботи вчителя музичного мистецтва з учнями початкової школи, обумовлена ефективність використання форм колективного та індивідуального характеру, розглянуті способи оптимального поєднання їх в діяльності вчителя музичного мистецтва.*

**Ключевые слова:** початкова школа, музикальне мистецтво, форми роботи з учнями, колективні, індивідуальні форми.

**Victor SACHOK. PARTICULAR FORMS OF CREATIVE WORK OF A TEACHER OF THE ART OF MUSIC WITH STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL**

*On the basis of a synthesis of theoretical and practical generalizations in our ongoing activities, we believe that music lessons might be the optimal combination of forms of educational-musical activity, in which, according to the didactic purposes, the specifics of the musical material and types of musical activity has created the necessary preconditions for disclosure in each student their individual musical and creative abilities, improve his creative activity.*

**Key words:** elementary school, music art, forms of work with students, collective, individual forms.

**Тетяна ФУРДАК. СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розкрито специфіку організації естетичного виховання студентів музично-педагогічних закладів у процесі позааудиторної діяльності. Запропоновано модель діяльності, яка розглядається, та педагогічні умови успішного формування умінь і навичок, професійної готовності до реалізації майбутніми вчителями музичного мистецтва свого творчого потенціалу.*

**Ключові слова:** естетичне виховання, позааудиторна діяльність, квазіпрофесійна діяльність, музично-естетичне виховання, педагогічні умови.

*В статье раскрыта специфика организации эстетического воспитания студентов музыкально-педагогических заведений в процессе внеаудиторной деятельности. Предложена модель деятельности, которая рассматривается, и педагогические условия успешного формирования умений и навыков, профессиональной готовности к реализации будущими учителями музыкального искусства своего творческого потенциала.*

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, внеаудиторная деятельность, квазіпрофессиональная деятельность, музыкально-эстетическое воспитание, педагогические условия.

**Tatyana FURDAK. SPECIFICITY OF THE ORGANIZATION OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS OF MUSICAL PEDAGOGICAL INSTITUTIONS IN THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

*The article deals with the specifics of aesthetic education of music teaching students' institutions in the extracurricular activities. It is suggested the model which is considered and the pedagogical conditions for successful formation of skills, vocational readiness to realize the creative potential of the future teachers of music.*

*It is noted that the specificity of musical and aesthetic education of students in the extracurricular activities contains valuable professional and self-future teacher of music, determines the choice of activities and self-protection; the extent to which personal creativity, characterized self-esteem, motivation stable, formation of interest, positive emotional state, the ability to self-control and autonomy, creativity and self-development.*

**Key words:** aesthetic of education, extracurricular activities, quasi-professional activities, musical-aesthetic of education, pedagogical conditions.

**Алла ГРІНЧЕНКО. МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО САМОКОНТРОЛЮ СТУДЕНТА-ПІАНІСТА**

*У статті розглянута значимість і можливості міждисциплінарного підходу в дослідженні музично-виконавської самоконтролю студента-піаніста. Звернення до гуманітарних та природничих наук дозволило розширити знання, знайти нові теоретико-методичні засоби формування музично-виконавського самоконтролю – індивідуальної професійної якості майбутнього вчителя музики.*

**Ключові слова:** міждисциплінарний підхід, самоконтроль, музично-виконавський самоконтроль, саморегуляція, психофізіологія, музичне виконавство.

*В статье рассмотрена возможность междисциплинарного подхода в исследовании музыкально-исполнительского самоконтроля студента-пианиста. Обращение к гуманитарным и естественным наукам позволило расширить познания, найти новые теоретико-методические*

способы формирования музыкально-исполнительского самоконтроля – индивидуального профессионального качества будущего учителя музыки.

**Ключевые слова:** междисциплинарный подход, самоконтроль, музыкально-исполнительский самоконтроль, саморегуляция, психофизиология, музыкальное исполнительство.

**Alla GRINCHENKO. THE INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE STUDY OF MUSIC AND PERFORMING SELF-CONTROL OF A STUDENT-PIANIST**

*The article is devoted to the importance and possibilities of the interdisciplinary approach to the study of music and performing self-control of a student–pianist. Interdisciplinarity is connected with the comprehensive approach ability to analyze the problems and it also allows to research that can't be seen, to perceive its subject–matter, object–matter and the research methods within a single discipline. Taking into consideration the possibilities of the music and performing self-control, its multi-vector nature, this phenomenon requires a comprehensive analysis which would satisfy its subject-matter, the factors affecting its implementation, the quality and the future formation. So, it is advisable to use the interdisciplinary approach. The interdisciplinary approach employing is connected with the self-control studying in various fields of scientific knowledge: physiology, psychophysiology, psychology, pedagogy and musical performance. The appeal to the humanities and natural sciences allows to enlarge knowledge, to find new theoretical and methodological ways in the music and performing self-control formation as the individual and professional quality of the future music teacher.*

**Key words:** interdisciplinary approach, interdisciplinarity, self-control, music and performing self-control, self-regulation, psychophysiology, musical performance.

**Любов ГУСЕВА. ОСОБЛИВОСТІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОСТМОДЕРНУ**

*У статті розглядаються особливості сучасної художньо-педагогічної освіти. Висвітлюються важливі проблеми, пов'язані з умовами розвитку мистецької освіти в пост модерновому просторі. Акцентується увага на відповідальності та професіоналізмі художника-педагога.*

**Ключові слова:** мистецька освіта, образотворча підготовка, глядацька свідомість, художнє бачення, дегуманізація мистецтва.

*В статье рассматриваются особенности современного художественно-педагогического образования. Освещаются важные проблемы, связанные с условиями развития художественного образования в постмодерном пространстве. Акцентируется внимание на ответственности и профессионализме педагога-художника.*

**Ключевые слова:** художественное образование, изобразительная подготовка, зрительное осознание, художественное видение, дегуманизация искусства.

**Lubov GUSEVA. FEATURES ARTISTIC EDUCATION IN TERMS POSTMODERN**

*The article discusses the features of a modern art- teacher education. Highlights the important issues related to the conditions of development of art education in the postmodern space. Focuses on the responsibility and professionalism of the teacher-artist. Important issues of art education are considered such as knowledge of artistic phenomena and their Interpretation and creation, since the content of education is realized not only in the form of knowledge, but also in the form of activity. There is a growing interest to researchers of problems of formation of artistic and creative thinking person, where one of the important tasks is development and pedagogical justification (ideas, concepts, training materials) regarding the use of information technologies in art education Awareness of the complex problems of today will help to identify and solve the needs of artistic and pedagogical education, its potential with respect to the formation of personality. Responsible attitude researchers, artists, educators, researchers, identity formation s awareness of the role in the process of art pedagogy will promote humanism innovations related to the latest technology.*

**Key words:** art education, training iconic, visual awareness, artistic vision, dehumanization of art.

**Валерія КУРИЛО. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті визначені ключові поняття проблеми формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва; методологічні підходи: діяльнісний,*

компетентнісний, системний, особистісно орієнтований, які надали змогу розглядати вокально-виконавську майстерність як: результат особливого виду мистецької діяльності особистості – підготовки до вокально-виконавської діяльності.

**Ключові слова:** вокально-виконавська майстерність, майбутній учитель, вчитель музичного мистецтва, педагогічна майстерність, дидактика.

В статье определены ключевые понятия проблемы формирования вокально-исполнительского мастерства будущих учителей музыкального искусства; методологические подходы: деятельностный, компетентностный, системный, личностно-ориентированный, которые предоставили возможность рассматривать вокально-исполнительское мастерство как результат особого вида художественной деятельности личности – подготовки к вокально-исполнительской деятельности.

**Ключевые слова:** вокально-исполнительское мастерство, будущий учитель, учитель музыкального искусства, педагогическое мастерство, дидактика.

#### Valerya KURYLO. SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF VOCAL AND PERFORMANCE SKILLS OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

*In the article the author has identified key concept formation problems vocal and performance skills of the future teachers of music; methodological approaches: active, competency, system, person-oriented, which provided an opportunity to examine vocal and performance skills as a result of a special kind of artistic personality - to prepare for vocal and performing activities. The result of a theoretical study of the problem of forming vocal and performance skills of the future teachers of music was the development of teaching: using techniques identify the nature of the image of words in vocal work; implementation techniques of literary language in the work on vocal intonation; application techniques melodic recitals in the development of vocal expression language; use of stage techniques of character expressing emotions.*

**Key words:** vocal and performance skills, future teacher, teacher of musical art, pedagogical skills, didactics.

#### Тетяна РАСТРУБА. НОВІТНІ ЗАСОБИ В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ XXI СТОЛІТТЯ: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ТА МЕТОДИ ЕЙДЕТИКИ

У статті розглядаються новітні засоби мистецької освіти XXI століття, зокрема особистісно орієнтований підхід та методи ейдетики. Розкриваються особливості особистісно орієнтованої музичної освіти дітей шкільного віку, поняття «ейдетика», пропонуються деякі види методів ейдетики для уроків музичного мистецтва..

**Ключові слова:** особистісно орієнтована освіта, уроки музичного мистецтва, ейдетика, методи навчання і виховання, методи ейдетики самореалізація, розвиток та саморозвиток особистості.

В статье рассматриваются некоторые средства художественного образования XXI века, в частности личностно ориентированный подход и методы эйдетики. Раскрываются особенности личностно ориентированного музыкального образования учащихся, понятие «эйдетика» и виды её методов для уроков музыкального искусства.

**Ключевые слова:** личностно ориентированное образование, уроки музыкального искусства, эйдетика, методы обучения и воспитания, методы эйдетики, самореализация, развитие и саморазвитие личности.

#### Tatiana RASTRUBA. THE LATEST METHODS IN ART EDUCATION IN THE XXI CENTURY: PERSONALITY-ORIENTED APPROACH AND METHODS EIDETIC

*The article discusses the latest methods of art education of the XXI century, in particular personality-oriented approach and methods eidetic. The essence of personality-oriented approach, characteristics of personality-oriented music education in school-aged children, attention is drawn to the requirements for teachers in the context of this approach. Examines the concept of eidetics, suggests some types of methods eidetic that it is appropriate to apply in practice the lessons of the musical art of personality-oriented direction. Identifies prospects of development and self-realization of the personality of the child through the prism of personality-oriented approach to artistic disciplines, including music lessons.*

**Key words:** personality-oriented education, lessons, music, choreography, teaching methods and education, methods eidetic self-realization, development and self-development.

**Анна БОЙКО. ВОКАЛЬНИЙ СТИЛЬ BELCANTO ЯК ПРОВІДНИЙ МЕТОД СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглядаються становлення та розвиток стилю бельканто як методу сучасної вокальної освіти. У професійному вокальному навчанні є велика кількість різних методів, підходів та принципів навчання, але вокальний стиль belcanto був і досі залишається одним із найбільш провідних та унікальних методів в області розвитку голосу виконавця, який отримав беззаперечне світове визнання. Були аргументовано доведені основні принципи даного методу що є провідними у вокальному виконавстві.*

**Ключові слова:** бельканто, кантилена, тембр, мелізм.

*В статье рассматривается развитие и становление стиля бельканто как метода современного вокального образования. В профессиональном вокальном обучении есть большое количество разных методов, подходов и принципов обучения, но вокальный стиль belcanto был и остается одним из ведущих и уникальных методов в области развития голоса исполнителя, который получил безоговорочное мировое признание. Были аргументировано доказаны основные принципы этого метода как основополагающие в вокальном исполнительстве.*

**Ключевые слова:** бельканто, кантилена, тембр, мелізм.

**Anna BOIKO. VOCAL STYLE BELCANTO AS A LEADING METHOD OF MODERN EDUCATION**

*This article discusses the development and creation of the style of belcanto as a method of modern vocal education. The relevance of this study lies in the fact that in the twenty-first century vocal music is becoming more and more decisive importance because the promotion of vocal education is one of the most important aspects in the field of art education. In professional vocal training there are a large number of different methods, approaches and principles of teaching. Vocal style belcanto was and still is one of the leading and unique methods in the development of the performer's voice, which has received unconditional international recognition. Were convincingly proved the basic principles of this method as fundamental in vocal performance.*

**Key words:** belcanto, cantilena, timbre, melism.

**Олена ГРАМАТЮК. ДІАГНОСТИКА СТАНУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ 9–11 КЛАСІВ**

*У статті розглядається проблема творчої активності школярів, діагностування стану творчої активності учнів 9-11 класів; визначаються особливості застосування різноманітних діагностичних методик спрямованих на виявлення певних якостей та спеціальних здібностей старшокласників.*

**Ключові слова:** творча активність, творче сприйняття, емпатія, творчий потенціал, мотивація досягнень, рівні розвитку творчої активності.

*В статье рассматривается проблема творческой активности школьников, диагностика состояния творческой активности учеников 9–11 классов; определяются особенности использования разнообразных диагностических методик направленных на выявление определенных качеств и специальных способностей старшеклассников.*

**Ключевые слова:** творческая активность, творческое восприятие, эмпатия, творческий потенциал, мотивация достижений, уровни развития творческой активности.

**Helena GRAMATYUK. DIAGNOSIS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY PUPILS GRADES 9–11**

*The article discusses the problem individual's activity remains one of the most important in the current development of psychological and educational sciences. After analyzing different approaches to the creative activity in psychological and educational science, we consider the creativity of students as integrative quality of the individual, due to its biological, physiological, psychological, social features, enabling and willingness to perform proactive, innovative steps in solving any problem situations and complex educational problems and causes in the process of self-expression, self-realization and self-improvement, there is a new, original, effective results.*

*The problem of creative activity of pupils by means of synthesis of arts contains many questions and, above all, the question of the criteria for determining the efficiency of this process may, depending*

on many factors. Test questions addressed in many scientific studies from different positions, but the growing relevance and objective need constant updating ways of creative activity led to the choice of senior research topic.

**Key words:** creative activity, creative perception, empathy, creativity, achievement motivation, levels of development of creative activity.

**Максим КОЩАВЕЦЬ. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТАНЦЮВАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРУ СЛОБОЖАНЩИНИ**

*У статті розглянуто особливості формування та розвитку хореографічного мистецтва Слобожанщини на фоні історичних подій та під впливом локально-географічних чинників. З'ясовуються основні тенденції у вивченні особливостей формування танцювального фольклору Слобідської України та принципи збереження українських фольклорно-етнографічних традицій.*

**Ключові слова:** культура Слобожанщини, хореографічне мистецтво, танцювальний фольклор.

*В статье рассмотрены особенности формирования и развития хореографического искусства Слобожанщины на фоне исторических событий и под влиянием локально-географических факторов. Выясняются основные тенденции в изучении особенностей формирования танцевального фольклора Слободской Украины и принципы сохранения украинских фольклорно-этнографических традиций.*

**Ключевые слова:** культура Слобожанщины, хореографическое искусство, танцевальный фольклор.

**Maksym KOSHCHAVETS. THE HISTORICAL ASPECTS IN ESTABLISHMENT CHOREOGRAPHY ART ON SLOBOZHANSKCHYNA**

*The article is focused on peculiarities of establishment and development of Slobozhanshchyna choreographic art on the background of historical events and the influence of local and geographical factors. The detection of new means of influencing the development of national consciousness of citizens of Ukraine is impossible without understanding the history and culture of the nation, their individual phases periods.*

*The article identifies the key trends in the study of the features of formation dance folklore Slobozhanska Ukraine and conservation principles Ukrainian folklore and ethnographic traditions, analyzes the activities of ethnographers and folklorists Slobozhanshchina in the historical aspect. The article deals with the male and female dance vocabulary. It is concluded that the process of historical development Slobozhanskiy region unique, as unique and has its culture. The current pace of development of society and the need to identify their nationality necessitate the study of folk traditions with their regional characteristics and hallmarks.*

**Key words:** Slobozhanshchina culture, choreography, dance folklore.

**Наталія МАЙБОРОДА. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ ВИХОВАНЦІВ СІЛЬСЬКИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ КОМПЛЕКСІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА**

*Стаття містить відомості про актуальність проблеми формування патріотизму у підростаючого покоління майбутніх національно свідомих громадян та активних учасників державотворчих процесів. Проаналізовано й теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування патріотичних цінностей засобами мистецтва у вихованців сільських навчально-виховних комплексів.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, патріотичні цінності, засоби мистецтва, дошкільний та молодший шкільний вік, сільський навчально-виховний комплекс.

*Статья содержит ведомости об актуальности проблем формирования патриотизма у подрастающего поколения будущих национально осознанных граждан и активных участников процессов построения государства. Проанализировано и теоретически обосновано организационно-педагогические условия формирования патриотических ценностей средствами искусства у воспитанников сельских учебно-воспитательных комплексов.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, патриотические ценности, средства искусства, дошкольный и младший школьный возраст, сельский учебно-воспитательный комплекс.



**Nataliya MAYBORODA. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF RURAL PUPILS OF EDUCATIONAL COMPLEXES PATRIOTIC UPBRINGING BY MEANS OF ARTS**

*The article includes information on urgent problems of future generations' patriotic upbringing who must be nationally conscious citizens and active participators in state formation processes. The necessary and sufficient organizational and pedagogical conditions of patriotic values formation in pupils of rural educational complexes are analysed and theoretically proved. It is defined that the pedagogue's art competence development for children patriotic upbringing, educative environment creation on the basis of cultural and artistic heritage of the native land, collaboration of pedagogical workers with families with the aim of artistic activity introduction into educational process of rural educational complex is the necessary condition for children patriotic values formation. The special attention is paid to subsequent actions in the process of artistic activities mastering by children of different age groups of rural educational complexes.*

**Key words:** pedagogical conditions, patriotic values, means of arts, preschool and junior school age, rural educational complex.

**Наталія СОБОЛЬ. СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

*У статті обґрунтовано сутність і структуру художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. Проаналізовано її основні положення, а саме що є суб'єктом, об'єктом, предметом даного явища. Визначено критерії та показники сформованості компонентів художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.*

**Ключові слова:** художньо-творча толерантність, компоненти художньо-творчої толерантності, критерії та показники сформованості художньо-творчої толерантності, майбутній вчитель музики.

*В статье обосновано сущность и структуру художественно-творческой толерантности будущего учителя музыки. Проанализировано ее основные положения, а именно что является субъектом, объектом, предметом данного явления. Выявлено критерии и показатели сформированности компонентов художественно-творческой толерантности будущего учителя музыки.*

**Ключевые слова:** художественно-творческая толерантность, компоненты художественно-творческой толерантности, критерии и показатели сформированности художественно-творческой толерантности, будущий учитель музыки.

**Natalia SOBOL. STRUCTURE OF FUTURE MUSIC TEACHER'S ARTISTIC TOLERANCE**

*The article is devoted to overview essence and structure of future music teacher's artistic tolerance phenomenon. In the paper highlights three main aspects declared subjects and objects of artistic tolerance; determined the three of future music teacher's artistic tolerance criteria; defined the list of indexes which characterized formed artistic tolerance. We understand the artistic tolerance of future music teacher as a result of understanding of other personality or his feelings during the internal dialogue with an artist, an audience, an imagery, a composer, culture etc. We have specified the following components of artistic tolerance: cognitive component (awareness, flexibility and critical thinking, self-development), motivational and volitional component (empathy, perception, assuredness, harmony, autonomy, ethics), creative component (social skills, experience of communication with art works, experience of music performing, positive self-analysis, divergence, pluralism, musicality, artistry, ambition). It should be noted that future music teacher's artistic tolerance is not distinguishable from other varieties (pedagogical, communicative, cultural etc.) and develops a close relationship with them. Thus, tolerance formation is an important component of training the future music teachers.*

**Key words:** artistic tolerance, components of artistic tolerance, criteria of formed artistic tolerance, future music teacher.

**Чжан ЦЗЯНАНЬ. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДУХОВИКІВ У ПРОЦЕСІ КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ**

*У статті розглянуто деякі методичні аспекти виконавської підготовки духовиків-ансамблістів. Запропоновано шляхи удосконалення репетиційної діяльності виконавського*

колективу з урахуванням психологічних особливостей його учасників, розуміння ними музичного матеріалу, розвитку слухових навичок. Запропоновано ряд методів, спрямованих на розвиток необхідних якостей.

**Ключові слова:** виконавська підготовка, духові інструменти, колективне музикування.

В статье рассматриваются некоторые методические аспекты исполнительской подготовки духовиков-ансамблистов. Предложены пути совершенствования репетиционной деятельности исполнительского коллектива с учетом психологических особенностей его участников, понимания музыкального материала, развития слуховых навыков. Предложено ряд методов, направленных на развитие необходимых качеств.

**Ключевые слова:** исполнительская подготовка, духовые инструменты, коллективное музицирование.

#### **Zhang JIANAN. Method of Breathing Performance Training During Music Ensemble work**

*In this article are make out some methodic problems of putting and functioned the musician right perform breathing, which are performed the music works on breathing instruments in Music Ensemble.*

*The ways improvement of organization of performance breathing music ensemble training work are presented. The problems, which are very complicated for them during the training process are make out.*

*The problems, which are the more complicated for performance breathing students: selection the participants of ensemble with regarding their psychological peculiarities, students understanding of music things for performance breathing, development hearing skills, clean intonation, persons sounding and vibrations, another things are make out.*

*There were proposed many methods, which were directed to development skills of synchronizing of performance breathing of music man, chords in ensemble and training self and group intonation. Specific character music training of performance breathing collective for publish setting out are make out too.*

**Key words:** performance training, breathing music instruments, collective music performing.

#### **Зоя СТУКАЛЕНКО. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ**

*У статті автор розкриває сутність інформатизації як педагогічної умови для успішного формування професійної толерантності в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в музичну освіту дозволяє студентам значно ефективніше інтегруватися у професійну діяльність.*

**Ключові слова:** професійна толерантність, майбутній вчитель музичного мистецтва, інформатизація, інформаційні технології.

*В статье автор раскрывает сущность информатизации как педагогического условия для успешного формирования профессиональной толерантности в процессе специальной подготовки будущего учителя музыкального искусства.*

*Внедрение современных информационных и коммуникационных технологий в музыкальное образование позволяет студентам значительно эффективнее интегрироваться в профессиональную деятельность.*

**Ключевые слова:** профессиональная толерантность, будущий учитель музыкального искусства, информатизация, информационные технологии.

#### **Zoya STUKALENKO. PROFESSIONAL TOLERANCE FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN TERMS OF INFORMATIZATION MUSIC EDUCATION**

*The article reveals the essence of information as pedagogical conditions for the successful formation of professional tolerance in the process of professional preparation of future teachers of music. It is known that tolerance begins with the individual perception of a certain object. Yes, the media contribute to the formation of tolerant and intolerant representations of people. In Resolution №5 UNESCO General Conference in Article №3 dated November 16, 1995 stated that communications are able to play a constructive role in a free and open dialogue and discussion and dissemination of values of tolerance. The introduction of modern information and communication technologies in music education allows students to more effectively integrate into professional activities. The main characteristics of pedagogical communication by means of information and communication technologies that affect the formation of professional musical art teacher tolerance it is useful to define the following:*

*mediation, efficiency and individuality, corporatism, availability, independent of time and location, distribution, virtual, ahatoaspektivist, mass and multilateralism, multiculturalism, aesthetics, technology.*

**Key words:** *professional tolerance, future teacher of musical art, information and information technology.*

**Ці СЯНБО. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті висвітлено проблему формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва; розкрито сутність організаційно-методичної системи формування художньо-творчого потенціалу; обґрунтовано її зміст, мету, окреслено функціональні й структурні компоненти, представлено основні напрями її реалізації.*

**Ключові слова:** *бакалавр музичного мистецтва; художньо-творчий потенціал; організаційно-методична система.*

*В статті освічена проблема формування художественно-творческого потенциала бакалавров музыкального искусства; раскрыта сущность организационно-методической системы формирования художественно-творческого потенциала; обосновано ее содержание, цель, определены функциональные и структурные компоненты, представлены основные направления ее реализации.*

**Ключевые слова:** *бакалавр музыкального искусства; художественно-творческий потенциал; организационно-методическая система.*

**Chi SIANBO. ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SYSTEM OF ARTISTIC AND CREATIVE POTENTIAL FORMATION OF BACHELORS OF MUSICAL ARTS**

*In the article the problem of artistic and creative potential formation of Bachelors of Musical Arts is covered. The essence of methodological and organizational system of artistic and creative potential formation is revealed, its content and objectives are justified, its functional and structural components are outlined and the main directions of its implementation are presented.*

*The first element of organizational and methodological system of artistic and creative potential formation is the objective component that comprises goals, tasks and principles of its functioning. The second one includes pedagogical conditions that provide its successful functioning and educational and methodological provision of the process of students' performing training. The third element is the content component that covers class and extracurricular activities (theoretical, practical and independent). The fourth component is the organizational one and it consists of forms and methods of educational and extracurricular activities as well as stages of artistic and creative potential formation of Bachelors of Musical Arts.*

**Key words:** *bachelor of musical arts, artistic and creative potential, organizational and methodological system.*

**Олена БЕЛКОВА. ЦІННІСНІ ПЕРЕКОНАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

*Автор статті висвітлює теоретичний аспект поняття ціннісні переконання майбутніх педагогів-музикантів. Через недостатню диференціацію між одиницями світогляду особистості, автор висвітлює співвіднесення понять «цінність», «ціннісні орієнтації», «ціннісні переконання»; визначає сутність «ціннісних переконань» та їх значення для формування майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** *музична педагогіка, професійна підготовка музиканта-педагога, ціннісні переконання.*

*Автор статьи освещает теоретический аспект понятия ценностные убеждения будущих педагогов-музыкантов. Из-за недостаточной дифференциации между единицами мировоззрения личности, автор рассматривает соотношение понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностные убеждения»; определяет сущность «ценностных убеждений» и их значение для формирования будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** *музыкальная педагогика, профессиональная подготовка музыканта-педагога, ценностные убеждения.*

**Elena BELIKOVA. VALUE BELIEFS OF FUTURE TEACHER-MUSICIAN: THEORETICAL ASPECTS**

*The article covers the theoretical aspect of the concept of value beliefs of future teachers musicians. This basic concept is the concept of belief. Due to the lack of differentiation between the individual units of ideology, the author highlights the correlation of the concept of "value", "value orientation", "value beliefs"; notes on common and distinctive features related phenomena; highlights value consciousness as an important link in the formation of value beliefs as a form of design life, aspirations for the future, as the basis of ideology; defines the essence of "value beliefs" and their importance for the formation of future specialists. The author outlines the specifics of the phenomenon, due to the definition of the individual's own theory of a philosophical nature, based on higher humanistic values (Goodness, Beauty, Truth), reflecting the essential characteristics and attitudes to professional (musical and pedagogical) sphere. Value beliefs of the future teachers musicians are certain outcome of their professional education and the basis for independent creative activity, self-development.*

**Key words:** musical pedagogics, musician-teacher's vocational training, the valued persuasions.

**Георгій ПОСТЕВКА. МУЗИЧНА ОСВІТА НА БУКОВИНІ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ (1918–1940 рр.): ДО ПИТАННЯ ПРО ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ**

*У статті узагальнено досвід розвитку музичної освіти у навчальних закладах Буковини міжвоєнного періоду (1918–1940 рр.) з точки зору можливостей його творчого використання у навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи. Представлено здобутки буковинських педагогів, які можуть бути застосовані у діяльності учителів музики ЗОШ.*

**Ключові слова:** музична освіта, початкові школи, гімназія, Буковина, міжвоєнний період, суспільно-історичні умови, еволюція змісту музичної освіти.

*В статье обобщен опыт развития музыкального образования в учебных заведениях Буковины межвоенного периода (1918–1940 гг.) с точки зрения возможностей его творческого использования в учебно-воспитательном процессе современной общеобразовательной школы. Представлены методические достижения буковинских педагогов, которые могут заинтересовать современных учителей музыки.*

**Ключевые слова:** музыкальное образование, начальные школы, гимназия, Буковина, межвоенный период, общественно-исторические условия, эволюция содержания музыкального образования.

**George POSTEWKA. MUSIC EDUCATION IN BUKOVINA INTERWAR PERIOD (1918–1940): TO THE QUESTION ABOUT THE CREATIVE USE OF EXPERIENCE**

*The paper summarizes the experience of music education in schools Bukovina interwar period (1918-1940) in terms of its creative use of opportunities in the educational process of modern secondary school. The author analyzes the content of music education in primary and secondary schools in the region, including curriculum and content of music textbooks. He argues that music education took place at the appropriate methodological level using the achievements of European and national educators, music didactics. It is proposed to use some interesting achievements of teachers experience Bukovina, for example, work with the choir, involving lessons children learn in music schools and so on. In addition, the author believes that there are a lot of interesting and musical education, such as speeches to parents of students, participation in school holidays, student organizations. It is also part music teachers and students in the cultural and educational life of the region, cities, villages, which can be used in the modern system of school music education.*

**Key words:** music education, elementary school, high school, Bukovina, interwar period, the socio-historical conditions, the evolution of musical education.

**Тетяна СИДОРЕЦЬ. РОМАНТИЧНА ФОРТЕПІАННА МІНІАТЮРА В КОНТЕКСТІ ПОШУКУ ШЛЯХІВ ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В КЛАСІ ФОРТЕПІАНО**

*У статті розглянуто шляхи та методи інтелектуалізації навчально-освітнього процесу в інструментально-виконавській педагогіці. В роботі стверджується, що підготовка майбутніх фахівців мистецького спрямування, розвиток їх мисленевих ресурсів, збагачення інтелектуального арсеналу нерозривно пов'язане з розширенням музично-теоретичного*

тезаурусу студентів, формуванням раціонально-логічних компонентів його мислення, інтенсифікацією самостійної творчо-пошукової діяльності.

**Ключові слова:** інноваційні педагогічні технології, міжпредметні зв'язки, дослідницька діяльність, аналітичне мислення, художня свідомість.

*В статье рассматриваются пути и методы интеллектуализации учебно-образовательного процесса в инструментально-исполнительской педагогике. В работе доведено, что подготовка будущих специалистов художественного направления, развитие их мыслительных ресурсов, обогащение интеллектуального арсенала неразрывно связано с расширением музыкально-теоретического тезауруса студентов, формированием рационально-логических компонентов его мышления, интенсификацией самостоятельной научно-исследовательской деятельности.*

**Ключевые слова:** инновационные педагогические технологии, межпредметные связи, исследовательская деятельность, аналитическое мышление, художественное сознание.

#### **Tetyana SYDORETS. ROMANTIC PIANO MINIATURES IN THE CONTEXT OF FINDING WAYS INTELLECTUALIZATION EDUCATIONAL PROCESS IN THE PIANO CLASS**

*The article discusses the ways and means of intellectualization teaching-learning process in the musical instrumental pedagogy. The article argues that the training of future professionals artistic direction, the development of their cognitive resources, enriching the intellectual arsenal is inextricably linked to accumulation musical-theoretical horizon of students, formation of a rational and logical components of his thinking, the intensification of independent research activities. The emphasis on the cognitive side lesson, increase the proportion of theoretical knowledge acquired as part of this lesson, the teacher attention to abstract logical conceptual component of musical thinking your pet, use interdisciplinary connections – the necessary conditions for the development of the student.*

*The purpose of this article is to illustrate the importance of the principle of developmental education, which requires the use of various theoretical and bridges (in the broadest sense) information in the classroom musical performance, in other words, intellectualization of these classes. This principle is a necessary condition for the optimal digestion and deepest understanding of music in all its aspects: the elements of musical language, structural construction, means of musical expression, the principles of interpretation. The whole complex music theory and performance items aimed not only at learning, but also to address the specific challenges that will face the student in the professional activity*

**Key words:** innovative educational technology, research, interdisciplinary communication, analytical thinking, artistic consciousness.

#### **Жанна КОЛОСКОВА. РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ХОРОВОГО ДИРИГЕНТА В УМОВАХ МИСТЕЦЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ**

*Автором статті на ґрунті власного досвіду та практичних рекомендацій фахівців аналізується зміст концертмейстерської діяльності в класі хорового диригування, а також висвітлюється необхідний для роботи концертмейстера спектр професійних вмінь та навичок.*

**Ключові слова:** концертмейстер, «читання з аркуша», хорова партитура, піаністичні труднощі, виконавський дует.

*Автор статьи на основании собственного опыта и практических рекомендаций профессионалов анализирует содержание концертмейстерской деятельности в классе хорового дирижирования, а также освещает спектр профессиональных умений и навыков, необходимых для работы концертмейстера.*

**Ключевые слова:** концертмейстер, «чтение с листа», хоровая партитура, пианистические трудности, исполнительский дует.

#### **Jeanne KOLOSKOVA. THE ROLE OF THE CONCERTMASTER IN THE PROCESS OF PREPARING A CHORAL CONDUCTOR IN TERMS OF ART FACULTY**

*The author of the article based on their own experience and practical recommendations of experts explores the content and features accompaniment activities, analyzes the specifics of the accompanist in the class of choral conducting, outlines solutions pansting difficulties in the process of «reading from a sheet» of different kinds of music text: choral score a cappella, choral works with accompaniment and other piano transcriptions of works for choir and orchestra. The article also discusses the complex skills required in professional activities concertmaster (the ability to navigate quickly, the ability to span musical form in general, a large amount of audience experience, a high level of pianistic skill and so*

on.). The author comes to the conclusion that the concertmaster is an equal partner with the teacher and «hidden» leader in the performing duo with the conductor-student.

**Key words:** concertmaster, «reading from a sheet», choral score, panstick difficulties, performing duo.

#### **Вікторія ЮРЧАК. ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ**

*У статті обґрунтовано необхідність застосування диференційованого підходу в процесі формування музично-теоретичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Наведено зміст диференційованих завдань для студентів, які застосовуються на заняттях теорії музики та сольфеджіо.*

**Ключові слова:** музично-теоретична компетентність, диференційований підхід, диференційовані завдання.

*В статье обоснована необходимость применения дифференцированного подхода в процессе формирования музыкально-теоретической компетентности учителей музыкального искусства. Приведено содержание дифференцированных заданий для студентов, которые применяются на занятиях теории музыки и сольфеджио.*

**Ключевые слова:** музыкально-теоретическая компетентность, дифференцированный подход, дифференцированные задания.

#### **Victoria YURCHAK. FORMING OF THE MUSICAL THEORETICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART ON PRINCIPLES DIFFERENTED APPROACH**

*The article reveals the necessity of the application differentiated approach to the process of the theoretical and musical competence of future teachers of music. To analyze the contents and skills of concept «musical and theoretical competence» it is resulted of the content in differentiated tasks for students which use at the theoretical music lessons and solfeggio. In the article leaded the differentiated approach on the lessons musical art and solfeggio for the students first course to promote successful forming of musical theoretical competence and influences on vocal choral development competence and instrumental performing competence future teachers of musical art. Introduction to the practice of music theory and ear training differentiated approach contributes to the successful formation of a music-theoretical competence of future teachers of music, and also has a positive effect on the development of vocal and choral competence and instrumental performance.*

**Key words:** musical and theoretical competence, differentiated approach, differentiated tasks.

## ЗМІСТ

<i>Ольга ОЛЕКСЮК. УЗАГАЛЬНЕННЯ ІНТОНАЦІЇ ЯК МЕХАНІЗМ ОСЯГНЕННЯ СМISЛУ ЕСТЕТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ</i> .....	3
<i>Тетяна ПЛЯЧЕНКО. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА</i> .....	6
<i>Алла РАСТРИГІНА. ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА- МУЗИКАНТА ЗА МОДЕЛЛЮ LIBERAL ARTS AND SCIENCES</i> .....	10
<i>Володимир ЧЕРКАСОВ. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ</i> .....	14
<i>Оксана АНДРЕЙКО. МУЗИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ІНСТРУМЕНТАЛІСТА</i> .....	18
<i>Олена РЕБРОВА. ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНА МЕНТАЛЬНІСТЬ ЯК УНІВЕРСАЛІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ</i> .....	22
<i>Ольга ТКАЧЕНКО. ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ</i> .....	27
<i>Раїса ВАЛЬКЕВИЧ. ПИТАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ: ПСИХОЛОГО-АРТИСТИЧНІ ПАРТНЕРСЬКІ СТОСУНКИ</i> .....	32
<i>Галина ДІДИЧ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ЗДІБНОСТЕЙ, НЕОБХІДНИХ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА</i> .....	36
<i>Надія МОЖАЙКІНА. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВІДНОШЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА</i> .....	40
<i>Лариса ОСТАПЕНКО. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВЗАЄМИН В ДИТЯЧОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ</i> .....	44
<i>Геннадій БРОДСЬКИЙ, Сергій СМЕТАНА. МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ТВОРЧИСТЬ ОРКЕСТРОВИХ КОЛЕКТИВІВ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ</i> .....	48
<i>Валентина БЄЛІКОВА. ШЛЯХИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ХХ СТОЛІТТЯ</i> .....	52
<i>Наталія ІЛІНІЦЬКА. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ «АНАЛІЗ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ» У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ</i> .....	56
<i>Марія КЛЕПАР. ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ПОЗИЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ</i> .....	59
<i>Сніжана КЛЮЄВА. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</i> .....	62

<i>Елеонора КОКАРЕВА. РОЗВИТОК ЕВРИСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ .....</i>	<i>65</i>
<i>Олена КИРИЧЕНКО. МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА (до постановки проблеми) .....</i>	<i>69</i>
<i>Світлана КИШАКЕВИЧ. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....</i>	<i>74</i>
<i>Сніжана КУРКІНА. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ, МУЗИЧНОГО Й ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА .....</i>	<i>78</i>
<i>Ольга ЛЯШЕНКО, Лариса ЛАБІНЦЕВА. ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....</i>	<i>83</i>
<i>Руслана ЛЮБАР. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</i>	<i>87</i>
<i>Олена МАРТИНЕНКО. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ.....</i>	<i>90</i>
<i>Марина МИХАСЬКОВА. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....</i>	<i>94</i>
<i>Наталія ОБЧАРЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....</i>	<i>97</i>
<i>Євгенія ПРОВОРОВА. ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....</i>	<i>101</i>
<i>Наталія СВЕЩИНСЬКА. РОЗВИТОК СТУДЕНТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КЛАСУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....</i>	<i>106</i>
<i>Тетяна СИРОТЮК. МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ТА ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ.....</i>	<i>109</i>
<i>Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА. ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....</i>	<i>112</i>
<i>Тетяна ФУРСИКОВА. ВЕБ-КВЕСТ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕДІАОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ.....</i>	<i>116</i>
<i>Аліна ЧЕХУНІНА. ПСИХОЛОГІЧНА УСТАНОВКА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У СТУДЕНТІВ НЕМУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....</i>	<i>119</i>



<i>Інга ШЕВЧЕНКО</i> . КОНКУРС ДИРИГЕНТІВ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА- МУЗИКАНТА .....	124
<i>Інна ШИШОВА</i> . КОРЕКЦІЙНА ОСВІТА І МИСТЕЦТВО.....	127
<i>Наталія АШИХМІНА</i> . СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ.....	131
<i>Олена ГОРБЕНКО</i> . ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	135
<i>Олена ГОРОЖАНКІНА</i> . ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА НАЦІОНАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ДІТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ ГРОМАДИ м. ТОРОНТО (КАНАДА).....	139
<i>Світлана ГРОЗАН</i> . ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНЦІЙ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ.....	144
<i>Оксана КАЛЮЖНА</i> . РОЛЬ ДИСТАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ МИСТЕЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ- МУЗИКАНТІВ .....	147
<i>Юлія ЛОКАРСЬВА</i> . ЛЕКЦІЙНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	149
<i>Марина НАЗАРЕНКО</i> . ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ У СИСТЕМІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	151
<i>Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА</i> . ПЕДАЛЬ І ПЕДАЛІЗАЦІЯ В РОБОТІ НАД ТВОРАМИ У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО .....	154
<i>Ольга ПУНГІНА</i> . ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ).....	158
<i>Ірина КОЦАВЕЦЬ</i> . МИСТЕЦТВО НАРОДНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ .....	162
<i>Тетяна БАГРІЙ</i> . ІННОВАЦІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВ У ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	166
<i>Марина БАШЕВСЬКА, Марина КОЛЕСНІКОВА</i> . МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ .....	169
<i>Лариса ГАЙДАЙ</i> . ВПРОВАДЖЕННЯ ДОСВІДУ СЦЕНІЧНО- ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ .....	172
<i>Зоя ГУРІЧ</i> . РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	176
<i>Людмила КОСТИНА, Лідія ЮРИШЕВА, Іраїда КОРЖАВИХ</i> . ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....	179

<i>Лариса КУЛІНІЧ. ГОНЧАРСТВО У РАКУРСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....</i>	183
<i>Лариса МЕРЖЕВА. ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЗМУ ЯК ОСОБИСТІСНОГО ВИМІРУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....</i>	187
<i>Ярослава ПОБЕРЕЖНА. ВІДРОДЖЕННЯ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ ТА ЇХ РОЛЬ У ВИХОВАННІ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ .....</i>	190
<i>Тетяна ПОНОМАРЕНКО. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ .....</i>	194
<i>Віктор САЧОК. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ ТВОРЧОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .</i>	197
<i>Тетяна ФУРДАК. СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</i>	201
<i>Алла ГРІНЧЕНКО. МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО САМОКОНТРОЛЮ СТУДЕНТА-ПІАНІСТА.....</i>	204
<i>Любов ГУСЄВА. ОСОБЛИВОСТІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОСТМОДЕРНУ .....</i>	208
<i>Валерія КУРИЛО. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....</i>	211
<i>Віра НАЙДА. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ У НАУКОВИХ РОЗВІДКАХ ХХІ СТОЛІТТЯ.....</i>	214
<i>Тетяна РАСТРУБА. НОВІТНІ ЗАСОБИ В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ ХХІ СТОЛІТТЯ: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ТА МЕТОДИ ЕЙДЕТИКИ .....</i>	217
<i>Анна БОЙКО. ВОКАЛЬНИЙ СТИЛЬ BELCANTO ЯК ПРОВІДНИЙ МЕТОД СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....</i>	221
<i>Олена ГРАМАТЮК. ДІАГНОСТИКА СТАНУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ 9–11 КЛАСІВ.....</i>	224
<i>Максим КОЩАВЕЦЬ. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТАНЦЮВАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРУ СЛОБОЖАНЩИНИ.....</i>	228
<i>Наталія МАЙБОРОДА. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ ВИХОВАНЦІВ СІЛЬСЬКИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ КОМПЛЕКСІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА .....</i>	230
<i>Наталія СОБОЛЬ. СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....</i>	234
<i>Чжан ЦЗЯНАНЬ. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДУХОВИКІВ У ПРОЦЕСІ КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ.....</i>	238

<i>Зоя СТУКАЛЕНКО. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....</i>	242
<i>Ці СЯНБО. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....</i>	245
<i>Олена БЄЛІКОВА. ЦІННІСНІ ПЕРЕКОНАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ .....</i>	249
<i>Георгій ПОСТЕВКА. МУЗИЧНА ОСВІТА НА БУКОВИНІ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ (1918–1940 рр.): ДО ПИТАННЯ ПРО ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ .....</i>	253
<i>Тетяна СИДОРЕЦЬ. РОМАНТИЧНА ФОРТЕПІАНО МІНІАТЮРА В КОНТЕКСТІ ПОШУКУ ШЛЯХІВ ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В КЛАСІ ФОРТЕПІАНО ..</i>	257
<i>Жанна КОЛОСКОВА. РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ХОРОВОГО ДИРИГЕНТА В УМОВАХ МИСТЕЦЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ .....</i>	261
<i>Вікторія ЮРЧАК. ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ .....</i>	264
<i>АНОТАЦІЇ .....</i>	269

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:  
Педагогічні науки

Випуск 139

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія КВ № 15526–4098Р від 19.06.2009 р.  
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ  
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,  
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ  
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 27.04.2015 р.  
Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсетний. Друк різнограф.  
Ум. др. арк. 29,26. Тираж 300. Замовлення № 6421.

*РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.  
Тел.: (0522) 28 59 84.  
Факс.: (0522) 24 85 44  
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua*