

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

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
Педагогічні науки

Випуск 143

Кіровоград – 2016

ББК 81.2(3)
Н 34
УДК 378

Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 143. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – 298 с.

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. Наказ Міністерства освіти і науки України № 241 від 09.03.2016 р.

РЕДКОЛЕГІЯ:

Науковий редактор:

Черкасов В. Ф. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Заступник наукового редактора:

Савченко Н. С. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Відповідальний секретар:

Грозан С. В. – кандидат педагогічних наук, ст. викладач КДПУ ім. В. Винниченка.

Редакційна колегія:

Калініченко Н. А. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Клім-Клімашевська А. – доктор педагогічних наук, професор Природничо-гуманітарного університету в Седльцах, Республіка Польща.

Кротерс Г. – доктор філософії, професор Белфастського університету Її Величності, Об'єднане Королівство Великобританії та Північної Ірландії.

Кушнір В. А. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Радул В. В. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Радул О. С. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Рангелова Е. – доктор педагогічних наук, професор, голова Міжнародної асоціації професорів слов'янських країн, Республіка Болгарія.

Растригіна А. М. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Садовий М. І. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Ткаченко О. М. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Шандрук С. І. – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В. Винниченка.

Друкується за рішенням вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (*протокол № 6 від 29 лютого 2016 року*)

Статті подано в авторській редакції

© Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2016

УДК 378+700+370.7

ТЕРМІНОЛОГІЧНА ФУНКЦІОНАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ПАРАДИГМІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ НАУКИ – ТЕКТОЛОГІЇ

Олена РЕБРОВА, Ольга МІКУЛІНСЬКА (Одеса)

Постановка проблеми. Організація навчання майбутніх фахівців – одне з головних завдань професорсько-викладацького складу кафедр та керівництва вищої школи. Це завдання спрямоване на пошук технологій та інновацій формоутворення навчального процесу з метою підвищення якості освіти. З наукової точки зору, методологія організації навчального процесу ґрунтується на парадигмі організаційної науки. Ця галузь наукового пізнання була позначена поняттям *тектологія* (від грец. – *тесля, будівельник та λόγος – слово, учіння, творення*) О. Богдановим, у якості науки вважається предтечею кібернетики та синергетики (Л. Абалкін, М. Сетров, А. Тахтаджян, Ю. Урманцев) [6; 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цікавим є той факт, що ідеї організаційної науки О. Богданова виникли на основі аналізу організації навчання. На сьогодні існують послідовники тектологічної концепції, що підкреслює її прогностичний характер (Н. Моїсєєв, А. Сокурова, В. Смольков). Вчені вказують на домінуючу ідею концепції організаційної науки – тотожність організації різних явищ та систем, від мікрорівневих до макрорівневих, суспільних та природних. Ще однією важливою ідеєю О. Богданова є теорія мови науки як штучного поділу цілісного наукового пізнання світу. Відцентровані, поєднуючи ідеї тектології простежуються через механізми функціонування та регулювання систем, зокрема, кон'югації (поєднання комплексів), інгресії (входження елементів одного комплексу в інший), а також дезінгресії (розпаду комплексів). Дотримуючись своєї логіки О. Богданов вводить поняття *добору*, який він запозичив із біології, та екстраполював його на усі можливі системи.

Сучасна наукова думка наголошує тезу про ефективність отримання нових знань на «стику наук». Ця теза актуалізує значення організаційної науки та її закономірностей, висвітлених у концепції О. Богданова.

У світлі наголошеного є доцільним поставити питання про організацію навчання фахівців мистецько-педагогічного профілю, зокрема вчителів музики, хореографії, музично-театрального мистецтва тощо, оскільки підготовка цього прошарку вчителів на ментальному рівні змішана та ґрунтується

на творчості, на креативних аспектах самовираження під час навчання. Отже, здається, що ідеї тектології не можуть торкатися мистецько-освітніх процесів. Між тим, саме завдяки організаційній науці можна визначити найважливіші методичні ресурси в підготовці фахівців унікальної наукової генерації – мистецько-педагогічної освіти.

Мета статті – обґрунтувати та схарактеризувати термінологічну грамотність майбутніх учителів мистецтва (музики, хореографії) та представити організаційні аспекти її формування на засадах тектологічної методології.

Виклад основного матеріалу. У галузі мистецтва одним з найцікавіших є проблема феноменології мови мистецтва. Кожний вид мистецтва володіє своїми виразовими засобами, між тим, вчені, мистецтвознавці, фахівці в галузі педагогіки мистецтва стверджують про їх спільність і водночас унікальність. Стосовно системного підходу, можемо зауважити, що підготовка вчителів мистецьких дисциплін також є відображенням спільних закономірностей розвитку суспільних та природних явищ. Так, ускладнення соціокультурних процесів, динаміка їх змін зумовлює виникнення відкритих, гнучких систем підготовки фахівців у галузі мистецької освіти. Вже на рівні рефлексії освітнього менеджменту ці системи спонукають до побудови інших, вже керованих організаційно-методичних систем, що враховують стохастичні явища, розмаїті фактори, синергетичні процеси (М. Ейген, О. Князева, С. Курдюмов, І. Пригожин, Г. Хакен), соціально-педагогічні закономірності саморозвитку (М. Євтух), зокрема й системно-синергетичні явища в культурі, освіті та мистецькій освіті (Ю. Аванесов, В. Буданов, М. Каган, І. Євін, А. Осанов). Такими феноменами можна пояснити виникнення, розвиток, трансформацію, руйнацію та перетворення складних духовно-енергетичних явищ у суспільстві, зокрема у фаховій сфері, в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії [5, с. 16].

Добір, який є центральним поняттям тектології, стає ключовим явищем підготовки фахівців у галузі мистецької освіти. Це, поперед усього, добір репертуару, на якому формується фахівець, будується та

здійснюється його особистісна траєкторія творчого розвитку, а також термінів і понять, якими користується вчитель музики, хореографії під час вербальної, педагогічної інтерпретації творів. Отже, добір має бути визначений і як поняття. На цьому прикладі стає зрозумілим, що існує певний науково-мистецький тезаурус, який стає атрибутом передачі художньо-педагогічного досвіду у формуванні і становленні фахівців. Оскільки організація підготовки вчителів музики і хореографії здійснюється за інтегрованими професійно-фаховими блоками, що містять теоретичні, методологічні, науково-дослідні, виконавсько-творчі, мистецько-педагогічні дисципліни, формування їх фахової компетентності має ґрунтуватися на складному, різноманітному за змістом тезаурусі. Такий фаховий тезаурус є достатньо широким, що зумовлено різноманітними галузями знань, які вивчають студенти. Між тим, його квінтесенцію складає термінологічна грамотність майбутнього вчителя. Така грамотність є фаховим утворенням, атрибутом специфічної наукової мови певної галузі знань, що забезпечує їх розуміння, усвідомлення та користування в процесі навчання, науково-дослідницького, художньо-виконавського та педагогічного процесів. Отже, проблема формування такої грамотності є актуальною і може бути розглянута крізь призму організації навчання як чинника підвищення якості освіти.

Поняття грамотності, що відмінно від традиційного загально визначеного розуміння (вміння читати, писати тощо) увійшло у науковий обіг паралельно з методологією компетентнісного підходу. Американський вчений Е. Херш запроваджує поняття «культурна грамотність», яка згодом стала позначатися як функціональна, що забезпечує *спосіб соціальної орієнтації особистості, інтегруючи зв'язок освіти з багатоплановою людською діяльністю* [8]. Поступово ця категорія стала найчастіше з'являтися як засіб спілкування між фахівцями, як параметр засвоєння різновидів наукової мови, штучних мов (у галузі кібернетики, комп'ютерних технологій тощо). Важливим виявилось розповсюдження знань з різних галузей наукового пізнання до широкого загалу. Це потребувало оволодіння на елементарному рівні певним обсягом понять і термінів, які дозволяли розумне спілкування між представниками різного фаху. Останнє зумовило впровадження в науковий обіг та в загальносуспільну свідомість різновидів грамотності, як-от: економічна, екологічна, історична, правова, політична, релігійна, соціальна, управлінська, фінансова, художня тощо. Різновиди грамотності знайшли

відображення в працях таких вчених, як Т. Акатова, С. Вершловський, Е. Каліцький, С. Крупник, Н. Назарова, П. Фролова, Г. Щедровицький). Функціональна грамотність застосовується й в педагогічних дослідженнях. Методологія таких досліджень ґрунтується на філософсько-педагогічній теорії Б. Гершунського стосовно того, що грамотність є базою, основою ланцюга якості освіти, яка проходить етапи від грамотності, через освіченість, професійну компетентність, культуру і до ментальності. Педагогічні аспекти функціональної грамотності відображені в працях таких вчених, як-от: О. Лебедев, О. Локшина, Л. Кашкар'ова, Н. Назарова, Е. Піскунова, Т. Стефановська. Л. Туріщева застосовує поняття «методична грамотність» та інші.

Актуальним стає культурологічний аспект функціональної грамотності у зв'язку з глобалізаційними тенденціями і трансформаціями світового культурного простору. Культурна, крос-культурна грамотність представлені в працях Л. Гордієнко, А. Лапшина, Г. Онуфрієнко, В. Рошупкіна, інших науковців. У музично-педагогічній сфері також застосовується поняття функціональної грамотності: *художня грамотність* як функціональна для майбутніх учителів музики і хореографії представлена у дослідженні Лю Цяньцзянь; О. Ростовський вказує на відмінності між музичною грамотою та музичною грамотністю.

Для музикантів та хореографів функціональна грамотність полягає в площині опанування художніми текстами на основі розуміння мови мистецтва. Між тим, для фахівців педагогічного напрямку знання мови мистецтва є лише одним, але не єдиним змістовим складником грамотності. Термінологічна грамотність базується на усвідомленні основних понять, категорій, що застосовуються в межах фахової діяльності та фахового становлення.

Відомо, що різноманітність педагогічної теорії та практики досліджується та інтерпретуються за допомогою парадигм. Під поняттям «парадигма» розуміється системний теоретико-методологічний, аксіологічний комплекс настанов, котрі приймаються науковою спільнотою як якісний еталон вирішення дослідницьких завдань. До нього обов'язково входить базис знань, концепцій, теорій, наукових підходів, які охоплюють наукову галузь, окрему дисципліну, або науку в цілому. Відповідно до окремих дисциплін застосовують поняття Т. Куна «дисциплінарна матриця», яка охоплює такі сегменти наукового пізнання: наукова мова та науковий апарат; наукові підходи та принципи

світорозуміння; цінності, що відповідають пануючим ідеалам у суспільстві та у науковій спільноті [2]. Згідно організаційної науки, будь-який освітній процес розгортається у соціально-педагогічному просторі, організованому з тих чи інших парадигмальних законів, що визначають вибір цінностей, результатів, методик і технологій, нормативів, регламентуючи педагогічну діяльність. У парадигмі тектології наукова мова є феноменом, який може об'єднувати різні галузі знань, але у навчальному процесі потребує спеціальної організації і водночас, сформованості спеціальної поліаспектної термінологічної грамотності студентів.

Навчальними планами підготовки майбутніх учителів музики, хореографії не передбачено дисципліни, яка допомагає студентам інтегрувати знання різних дисциплін у своїй свідомості в цілісну «професійну картину світу» (О. Артамонова). Цей процес здійснюється схоластично, зумовлений індивідуальними особливостями образу мислення, когнітивними здібностями студентів. Між тим, формування термінологічної грамотності, яка є атрибутом такої інтелектуальної операційної інтеграції, має стати предметом розробки робочих планів та діяльності провідної випускової кафедри. Справа в тому, що процес професійного становлення та формування професійної компетентності здійснюється поступово, поетапно. І саме на першому етапі закладаються основи функціональної грамотності, яка поступово переводить засвоєння фахових знань до рівня освіченості, створюючи вектор «фаховотворення» особистості до рівня компетентності, культури та ментальності як вищої сходинки фахового росту, зрілості як його результату Б. Гершунський [1].

Термінологічна грамотність для майбутніх учителів є функціональною грамотністю. Вони засвоюють базові знання своєї наукової мистецької галузі через опанування термінів, понять, категорій. Найбільш простими та однозначними є терміни, більш складними – поняття та категорії.

У підготовці майбутніх учителів музики та хореографії застосовуються усталені системи термінів, які мають мовне походження: музичні терміни – італійське походження, окремі терміни, що застосовують композитори імпресіоністи мають французьке походження. Хореографічні терміни мають також французьке мовне походження. Отже, на першому етапі студенти засвоюють дані терміни, для хореографів навіть передбачено навчальну дисципліну «Хореографічні терміни французькою мовою»; натомість музикантам

така дисципліна не викладається. Це нерідко позначається на музичній грамотності студентів під час роботи над музичним твором. Індивідуальні заняття з викладачем та його систематичні пояснення кожного терміну призводять до певних позитивних зрушень, але під час самостійної роботи нерідко студенти проявляють невпевненість саме через відсутність достатнього рівня термінологічної грамотності.

Процес формування термінологічної грамотності вчителів мистецьких дисциплін забезпечується словниками. Існує спеціальна мистецька лексикографія та лексикологія. Так, наприклад, сучасна хореографічна освіта має у своєму методичному забезпеченні такі словники, як: Ю. Колесниченко «Инструменты хореографа. Терминология хореографии» (2012); А. Карапетян «Заимствование терминов и понятий танца как разновидность деривации» (2007); Е. Суриц «Всё о балете». (Словарь-справочник) (1966); Г. Грант Практический словарь классического балета (2009).

У галузі музичного мистецтва існують не лише словники, але й наукові праці, що розкривають ментальні, історичні, художньо-виконавські, світоглядні аспекти термінів, ремарок, понять. Це, передусім, праці О. Сокола, Б. Яворського, Н. Корихалової, С. Шипа та ін.

Між тим, попадаючи на педагогічну орбіту терміни, поняття музики, хореографії, що складають мистецтвознавчий науковий тезаурус, збагачуються й педагогічними функціями, що створює нові поняття та категорії. Доречними стають словники з культурології, естетики. Але й досі студенти нерідко застосовують деякі поняття без глибокого розуміння їх сутності. Так, наприклад, поняття художнього стилю, образу, художнього мислення, художнього світогляду тощо застосовуються у навчальному процесі апріорі. Ці поняття вже набули ознак категорій, тому потребують більш глибокого осмислення студентами. Розуміння категорій, які пояснюють мистецькі явища, є дуже важливим у професійному становленні майбутніх учителів музики та хореографії, оскільки саме завдяки категоріям й здійснюються когнітивні процеси художньої інтеграції. Варто нагадати, що сучасна наука характеризує феноменологію категорій таким чином:

– категорії є найбільш загальні поняття, як правило, на що піддаються визначенню в рамках однієї теорії, а часто і в цілому науковому напрямі, дисципліні;

– категорії служать складовими елементами для категоріальних схем (КС), що визначають процедури мислення;

– категорії використовуються в завданнях систематизації знання і пізнавального процесу, де вони грають роль позначень для рубрик;

– категорії є особливі когнітивні одиниці, що забезпечують процеси перенесення знань (Knowledge Transfer) в багатодисциплінарних дослідженнях (MI);

– категорії фіксують класи знання, етапи і чинники пізнавального процесу, тому вони входять в систему управління знаннями;

– категорії дозволяють пов'язати будь-яке знання з філософією і, навпаки, здійснити перехід від неї до всякої конкретної області знання [4].

Отже, такі поняття як «художній (музичний/хореографічний) образ», «художня уява», «художнє сприйняття» художній стиль тощо повністю співпадають за змістом з визначеними критеріями щодо категорій.

В галузі мистецтва існує ще один прошарок термінів, які відповідають саме за емоційне ставлення до твору. Класифікацію таких термінів здійснили С. Ражников та О. Ростовський. Практика свідчить, що поняття, які позначають певні класи емоційних ставлень до мистецтва переважно застосовуються лише в музиці. Між тим, варто нагадати, що хореографія – мистецтво, яке невідривне від музики. Отже, для хореографічної практики має бути застосований цей вид художньо-мовного тезаурусу. Така практика була здійснена в експериментальному режимі у дослідженні китайської вченої Лю Цяньцян. Через терміни і поняття, що характеризують музику, дослідниця навчала студентів характеризувати образ танцю. Нею був перекладений на китайську мову відомий словник емоційних ставлень О. Ростовського та зроблена спроба скласти словник музично-хореографічних термінів [3].

Термінологічну функціональну грамотність хореографів складає також знання жанрів і видів танців, це також доповнюється знаннями з галузі жанрів і стилів у музиці. Під час розкриття хореографічного образу в педагогічній інтерпретації, а також і у виконавській інтерпретації доцільно йти від музики та застосовувати музичні терміни і поняття.

Між тим, поступове становлення хореографічної педагогіки, за аналогією з вже усталеною музичною педагогікою, порушує питання розкриття смислу таких понять, як сприйняття танцю, хореографічний образ, хореографічно-комунікативний діалог, інтерпретація образу в хореографії, хореографічні здібності тощо. Багато з них мають своє тлумачення у педагогіці мистецтва, але деякі потребують уточнення з огляду на специфіку хореографічного навчання та

виховання, хореографічного мистецтва у цілому.

У нашому дослідженні формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики і хореографії ефективними виявилися організаційні форми навчання з дисциплін науково-дослідного спрямування, в межах яких навчалися сумісно музиканти і хореографи. Так, наприклад, під час вивчення теми «Мова науки» порушувалися питання її порівняння з мовою мистецтва. Це давало можливість обговорювати та порівнювати специфіку засобів виразності мови різних мистецтв. Певну ефективність мало застосування спільних методів з різних дисциплін. На одному з практичних занять було запропоновано поміркувати та визначити особливості застосування таких методів наукового пізнання, як індукція, дедукція, аналіз, синтез тощо у фахових дисциплінах. Серед отриманої інформації від студентів було таке: індукція – виконання окремих рухів, їх поєднання в комбінації, а далі в композицію; ознайомлення зі стилем Ф. Шопена на матеріалі однієї прелюдії, потім, ноктюрну, полонезу, етюд, після чого стає зрозумілим особливий характер стилю композитора. Дедукція: в хореографії – це процес відпрацювання руху з композицій, які є відомими та характерними для балетмейстера, школи, стилю тощо; маючи цілісні уявлення щодо виконавського стилю, точно відтворювати його на якомусь конкретному творі. Аналіз – розклад танцю на частки з метою виявлення недоліків; порівняння – зіставлення двох танців на одну тему з метою виявлення рис схожості та відмінності, що посилюють образ; класифікація – угруповання рухів за рисами схожості, наприклад, група battements, allegro; моделювання – переклад танцю на папір, елементи сценографії; ідеалізація – створення танцювальної композиції в уяві».

Після таких завдань та їх обговорювання спостерігалися позитивні зрушення в застосуванні різних видів аналізу, як-от: динамічний; педальний; гармонійний, аналіз форми як у музикантів, так і у хореографів. Особливий вид аналізу – лексичний аналіз. Стосовно студентів-хореографів, важливим було стимулювати їх фахову свідомість на ідеї впливу, наприклад, лексики класичної на народну, або еволюцію лексики українського танцю від російського, угорського, болгарського.

Сумісні заняття проводилися з метою обговорення спільності та відмінності у засобах мови мистецтва, але з посиленням уваги на ментальні аспекти. Так усвідомлення студентами-хореографами темпів, наприклад, у

народно-сценічному танці, які поділяються на повільні, помірні та швидкі, доповнилося розумінням музичних термінів відповідних класу темпів, а також відмінностями їх відчуття в різні епохи. Наприклад, відомий хореографам темп *adagio* в XVII столітті відчувався як темп помірний, зокрема, в музиці Пьорсела, так само його інтерпретує Руссо у XVIII столітті. А під час доби бароко та відродження під цим терміном розуміли музику, яка густо прикрашена мелізмами. Результати своїх науково-пізнавальних розвідок студенти повідомляли на практичних заняттях. Одним з цікавих також було завдання для хореографів знайти музичні форми в танцювальних жанрах, а для музикантів – зробити перелік танцювальних жанрів у виконавському репертуарі (фортепіанному, скрипковому тощо).

Висновки. Отже, завдяки спеціальній організації навчання за ідеями тектології, були створені можливості для розширення знань мови мистецтв, розуміння спільних та відмінних рис в атрибутах таких мов, а також розширено науково-мовний, мистецько-педагогічний тезаурус, що сприяло формуванню термінологічної грамотності студентів.

Таким чином, формування фахової компетентності майбутніх учителів музики і хореографії обов'язково має починатися з засвоєння ними термінів і понять, які складають функціональну грамотність фахівця. У науковій сфері відбувається стійка тенденція до інтеграції знань, що зумовлює виникнення і осмислення нових, більш складних, інтегрованих понять, які можуть бути адекватно прочитані дотичними науками. У мистецтві об'єднуючу роль має естетика і культурологія, але вони не враховують специфічні особливості кожного з видів мистецтва. У зв'язку з цим необхідне розроблення та засвоєння свого специфічного термінологічного тезауруса, що відповідає виду мистецтва, а потім визначення сутності таких категорій, які є загальними для всіх видів мистецтва та педагогіки мистецтва у цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
2. Кун Т. С. Структура научных революций / перевод с английского И. З. Налетова. –

[Электронный ресурс] / Т. С. Кун. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/kunts01/index.htm>.

3. Лю Цяньцян. Основи художньої компетентності. Навчальна програма та методичні рекомендації спецкурсу [Для студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів спеціальностей: 6.020200 Хореографія; 6.020204 Музичне мистецтво] / Лю Цяньцян. – Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2010. – 59 с.

4. Разумов В. И. Категориальный аппарат в современном естествознании / В. И. Разумов, В. П. Сизиков // Философия науки. – 2004. – № 1. – С. 3 – 29.

5. Сокурова А. С. «Тектология» А. А. Богданова и осмысление концептуальных основ педагогики и системы образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики» [Электронный ресурс] / Асият Схатбиевна Сокурова. – Майкоп, 1998. – 184 с. РГБ ОД, 61:99-13/145-0. Режим доступа: <http://www.dissercat.com>.

6. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня доктора пед. наук спец. 13.00.02, 13.00.04 / О. Є. Реброва. – Київ, 2014. – 44 с.

7. Реброва О. Є. Трансформація тектологічної концепції О. Богданова у фахову площину підготовки майбутніх учителів музики та хореографії: ракурс інновацій мистецької освіти / О. Є. Реброва // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття». – К.: Київ. ун-т ім. Б. Гринченка, 2014. – С. 70–78.

8. Hirsch E. D. Cultural literacy. What every American needs to know / E.D.Hirsch. – N Y, 1988. – 251 pp. – URL: <http://pidruchniki.ws/18490511>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

Наукові інтереси: художньо-ментальні процеси як чинники підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії.

Мікулінська Ольга Сергіївна – кандидат філософських наук, доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: методологічні основи підготовки вчителів хореографії; зумовленість диференціації розвитку хореографічної виконавської здатності особистості (школярів, студентів) видами хореографії.

УДК 378.637.016: 78.03 (477)

THE SCIENTIFIC UNDERSTANDING OF THE STRUCTURE OF THE PERCEPTION OF MUSIC AS AN INTERACTIVE MUSICAL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY**Volodymyr CHERKASOV (*Kirovograd*)**

Defining of the problem. The gaining of general European features by the national system of art education makes the research of an interactive musical and pedagogical technologies which are introduced by the music teachers in the secondary schools. This study and the usage of such technology enables the efficiency of the educational process, promotes the quality of the artistic-aesthetic education of the youth.

Analysis of the last researches and publications. The analysis of the the sources of educational and artistic directions confirms that domestic and foreign scholars: E. Abdullin, Yu. Aliyev, O. Apraksyna, L. Bezborodova, D. Kabalevskyy, A. Kozyr, L. Kunenko, V. Labunets, O. Lobova, L. Masol, O. Nikolayeva, M. Osyennyyeva, O. Oleksyuk, O. Otych, H. Padalka, O. Rebrova, O. Rostovskyy, O. Rudnytska, N. Sehedra, L. Shkolyar are active in the direction of the theoretical justification and experimental verification of modern interactive musical and pedagogical technologies. The subjects of our study largely complements the scientific research of these authors, determines the main vectors of the perception of music by the students of the secondary schools.

The purpose of this article is in the scientific understanding of the structure of the perception of music as an interactive musical-educational technology.

The main material. The scientific term «technology» (from the Greek «techne» – art, skill, and «logos» – teaching, science) was implemented increasingly in the scientific literature of the second half of the twentieth century. As it is currently distributed in a technical environment, it is all more prevalent in an education society too. L. Burkova, S. Vitvytska, S. Sysoyeva, Yu. Surmin, T. Turkot gave an apt definition of the «educational technologies», «pedagogical technologies», «learning technologies», «technologies of upbringing», «learning management technologies».

In musical-pedagogical education, we find different approaches to the interpretation of the phenomenon of «technology». So, H. Padalka connects the term «technology» with the modular organization of training in artistic disciplines and believes that «Modular technology learning is one of possible variants of expedient organization of training the students in the system of art education» [7, p. 238]. Summarizing the current

experience in the artistic-aesthetic education, O. Oleksyuk gives an apt definition of «educational technology» in the musical-pedagogical education, stressing that «Pedagogical technologies make it possible to create flexible and moving structure of the educational process that is adjusted through reverse connections. Phased reflection of the educational technology achieves the goal of education and training for all students» [6, p. 152].

The authors of the new program for secondary schools of music I. Byelova, G. Bukreyeva, M. Demchyshyn, L. Masol, O. Mil'chenko, O. Pavlenko, B. Fil'ts for learning-oriented and variable material suggest using musical and pedagogical technologies, namely listening, intonation and interpretation of the expressive content of music, learning and singing songs, learning concepts, improvisation, plastic intonation. The writers used the thought, that depending on the goal disclosure of the contents of artistic and educational material was logically completed by the blocks. Thus, while learning the theme «Music and art of the word» (5-th form) the students were asked to create different versions of vocal improvisation on poetry of the proposed text. Due to this approach the musical improvisation as pedagogical technology speaks as the subsystem, which includes the members of the pedagogical process, the means and teaching methods aimed at solving the tasks and the formation of musical culture of youth.

Such approaches to artistic and aesthetic educations of youth are not new to the national musical-pedagogical education. In the early twentieth century well-known experts of mass musical education B. Asafyev, V. Verhovynets, M. Leontovych, B. Yavorskyy proved the impact of vocal-choral music education and the hearings of music on the development of musical and creative abilities of the children. Later E. Abdullin, Yu. Aliyev, V. Byeloborodova, L. Bezborodova, N. Hrodzenska, D. Kabalevskyy, O. Nikolayeva, T. Ovchynnykova, M. Osennyyeva, O. Ravvinov, M. Rumer, L. Hlyebnikova, V. Shatska and other educators-innovators who have made outstanding contributions to the development of the concept of mass musical and aesthetic education of pupils continued to develop the best traditions of vocal and choral school and investigated the effects of music on the perception of the mind and the behavior of the students. They

also actively developed and experimentally investigated the effects of playing musical instruments and improvisation on the development of individual musical abilities of the pupils, proved the need to study the basics of reading and writing of the musical instrument for further self-development of students.

Summarizing the different approaches to the justification of content and organizational nature of this phenomenon, we believe that the defining traits of musical and pedagogical technologies is their focus on the formation of musical culture of youth; stimulating the interests, needs and tastes; mastery of knowledge, abilities and skills in different kinds of music; enriching the artistic and aesthetic experiences; the development of musical-creative qualities of personality in the process of vocal and choral works, learning the basics of musical literacy, perception of music, improvisation, playing the musical instruments and the movements to the music.

The usage of modern interactive musical and pedagogical techniques involves the interaction of teachers and students in the learning process, joint modeling of different situations, solving the creative problems. In addition, it effectively contributes to an atmosphere of cooperation and interaction between the teacher and the students, the formation of professional competence and pedagogical skills of teachers, development of creativity, democracy and the tolerance of the subjects of the educational process.

The analysis of the scientific-methodological literature of modern Russian and Ukrainian researchers in the field of musical-pedagogical education shows that there are different approaches to the defining of major musical and pedagogical technologies introduced on the music art lessons. The main role in the field of artistic-aesthetic education of youth the scientists assign for the perception of music works, including: national and foreign music composers as well as classical, folk and modern music.

Defining the main vectors of methods of teaching music in schools, we feel the need to clarify the nature and relationship between the definitions of «perception of music» and «listening to music», which are the key in determining the said musical educational technology.

In the second half of the twentieth century, the Soviet scientists E. Abdullin, O. Apraksina, Yu. Aliyev, V. Byeloborodova, N. Vetluhina, N. Hrodzenska, M. Krasylnykova, O. Kryts'ka, H. Rigina developed and experimentally tested the pedagogical conditions of the perception of music for children of different age groups. D. Kabalevskyy laid the perception of music aimed at developing musical and creative abilities of students in the concept of musical-aesthetical

education of pupils. L. Dmytryyeva, N. Chernovanenko find the basis of upbringing by the musical culture of young people in music perception, which occurs at all stages of music lessons.

Defining the main types of musical activity of the primary school children at music lessons, M. Osyennyeva and L. Bezborodova called the perception of music alongside the choral singing, playing the musical instruments and musical-rhythmic movements. «Development of the perception of music in primary school children is one of the main objectives of musical education» [4, p. 219] – the researchers argued.

At the bound of the millennium native scientists L. Masol, O. Oleksyuk, H. Padalka, O. Rostovskyy, O. Rudnytska, investigating the main directions of musical education and teaching methods of music education of young people use the term «perception of music», as the main means of formation of musical culture and spiritual development of students.

Russian scientists E. Abdullin and O. Nikolayeva, arguing the conceptual basis of the theory and practice of music education among the main activities of the teacher in the classroom called the listening to music. «Listening to music is an inexhaustible source of expansion and enrichment of intonation and auditory stock of the pupils. The main objective of the hearing is to develop musical culture of the students» [1, p. 88]. This view is shared by O. Apraksyna. «The terms» perception and «listening music» often appear as identical in the musical and methodical literature [2, p. 172] – said the scientist. This position is supported by O. Pecherska, who states that «perception and listening are not the same, but both concepts are used in the methodology of musical education» [8, p. 5].

In our opinion, the mastery of technology of perception of music works is impossible without a clear understanding the mechanisms of this process as a mental reflection in the mind of the child of the holistic image of the music. Therefore, it is logical that the knowledge of music works is not only through feeling, but also through perception. The feeling and perception give a holistic view of content of the musical work and they are considered as the main forms of sensitive perception.

The process of the perception of music works is in conjunction with other mental processes, namely: thinking, will, language, feeling, sensation, imagination, attention. An important role in this process is the emotional state of the individuality of the students and their activity and effectiveness in the perception of music. In addition, the process of perception is affected also by the previous knowledge and previous experience in the interpretation of works of music,

and the level of development of individual musical abilities.

While communicating with different genres of music the auditory perception is developed in the children, which is depended on the level of education of the students in the field of music art, the experience of communication in the music community and is focused on the previous auditory experience. The children determine by audition the specific melodies, the expressive characteristics of the strokes, the rhythmic pattern, the flexibility of the dynamics, the brightness of timbre of musical instruments or voices, the peculiarities of the construction of a musical work. These are the objective conditions of perception. They are caused by the peculiarities of the composer's creative style and personality of the artist.

Due to the influence of music the emotional, and artistic-aesthetic perception developing, which influences the intellectual sphere of the individuality. The quality depends on teacher's installation the perception of musical works and emotional state, activity and efficiency, care and observation of each student's grade. This kind of musical perception is subjective.

The formation of the intellectual sphere of the pupils at lessons of music depends on many factors, including: the content of music education; professional competence and deontological training of the teachers; the level of the knowledge and skills of the students in the group; the development of their musical creativity; the focus on the communication with musical art works; the creativity in the process of participation in different types of music; the activity in music and recreational activities.

A well-known expert in the field of musical education N. Grodzenska compares music perception with the form of the sonata allegro and identifies five stages of mastering a musical work, namely: Introduction – opening remarks by the teacher; Exposure – listening to a musical work; Development – analysis of the listened music; Reprise – listening to a new level; OSCAR – repetition. Sharing the view of N. Grodzenska, O. Pecherska offers the following structure of listening: opening remarks by the teacher; listening and analysis; re-analysis work.

Thus, the awareness of methodological approaches to identifying the stages of acquaintance of music made it possible to offer the following sequence of perception of the works of music art, namely: 1). Presentation of a musical work; 2). Hearing a musical work; 3). Interpretation of intonational-figurative content of a work; 4). Re-hearing and discussion on a new, higher level.

Presentation of music. Presentation (from the Latin. praesentation – way of showing the information) is considered as an interactive information tool which has its own story, script and structure, which is aimed at comfortable perception of the information. The presentation of a musical work involves the report to the listener the complete information about the features of writing, performance and perception of a work of music art. During the presentation of a musical work there is the relationship between the text, the word, video demonstration, computer animation, music, graphics, fine art. The main purpose of the presentation is to give the valuable information about the music in a convenient and entertaining way to the students.

Hearing a musical work is an important step in the structure of introducing students with the works of the school curriculum. The hearing involves the perception of music works for expanding and enriching the intonational-auditory stock of the pupils, the formation of musical culture of the individuality.

Interpreting of the intonation-figurative content of the work. The term «interpretation» has been found widely implemented in accordance with the creation, performance and perception of music works in musical-pedagogical education. The interpretation of music, H. Padalka notes, is «art that is based on the principles of objective and subjective reproduction of the images created by the composer» [7, p. 48]. L. Masol, defining requirements for general education, stresses that students «interpret the content of listened and perform musical works, express a judgment about the specifics of intonation and figurative language of music comparing with other types of art, expressing and justifying the emotional and aesthetic attitude to musical and literary images» [4, p. 15].

Interpretation (from the Latin. Interpretatio – explanation, interpretation) we see as the disclosure of intonation and expressive contents of a musical work by means of emotional and imaginative definitions according to the purpose and the objectives which were proposed by the composer in musical pedagogy. Interpretation is a dynamic process that integrates art and figurative representations of the composer, the performer and the listener.

In such a situation we have to describe those facts in terms of the composer, the performer and the listener. Realizing that the problem of interpreting the music by the composer and by the performer is explored by the musicologists, we face the task to identify the peculiarities of the interpretation of the intonation-expressive content

of a musical work by the listener, namely, the pupils of the secondary school.

When interpreting musical and expressive content of a work the figurative associations that depend on several factors occur in children, namely: the installations of the teacher on the perception of a musical work; the experience of understanding the works of music; the development of emotional and cognitive interests; the individuality of the listener; the age characteristics of the children; the level of formation the value orientations; the development of the creative thinking and speech culture.

The teacher should stimulate the creativity of the students. Even in the case of inaccurate responses it is necessary to support the child and send her emotional and creative thinking on further work on the musical and imaginative interpretation of the content of the work.

While interpreting the intonation and expressive contents of a work some discussion situations are aroused when different views on the characteristics of melody, harmony, ensemble and more are expressed. The awareness of intonation-expressive content is on a new level, which is characterized by a high rate of cognitive activity, analytical-constructive and creative intellectual activity. Pupils bring their own sense of musical performance, justifying associative idea that emerged in the analysis and comparison of some musical phenomena with the analogous of musical art.

So, summarizing the written above, it should be emphasized that the reopening listening and discussion of the musical work on a new, higher level of musical culture promotes pupils forming their values, encourages further communication with the works of musical art, expands horizons and world view of young people.

Conclusions. Thus, the scientific understanding of the structure of perception of music by the teacher is a necessary pedagogical condition for the organization of the educational process in the schools, the formation of music culture of youth, as the part of the spiritual culture of the individuality. The prospects for the further researches are motivated by the further study of contemporary musical and pedagogical technologies aimed at training teachers of music, who is capable to solve urgent problems of artistic-aesthetic education of the youth.

BIBLIOGRAPHY

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение». – М.: Просвещение, 1983. – 224 с., нот. ил.
3. Лабунец В. М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика [монографія] / Віктор Миколайович Лабунець. – Кам'янець-Подільський: Редакційно-видавничий відділ Кам. Под. держ. університету імені Івана Огієнка, 2014. – 364 с.
4. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
5. Осеннева М. С., Безбородова Л. А. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С. 46–53.
6. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
8. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. – 272 с.
9. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл 5-11 класи. Навчально-практичне видання. – К.: ВТФ «Перун», – 2005. – 233 с.
10. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 216 с.
11. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Cherkasov Volodymyr Fedorovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Music-Theoretical and Instrumental Subjects of KSPU named after Volodymyr Vynnychenko.

Scientific interests: studying of the formation and development of musical-pedagogical education in Ukraine; using of modern technologies and interactive teaching methods; the professional-pedagogical training of teachers of the artistic disciplines.

УДК 378.1:78:17.023.34

УЧЕННЯ ХОЛІЗМУ В СИСТЕМІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ

Людмила ВАСИЛЕНКО (Мелітополь)

Постановка проблеми. Реформування освітньої справи в Україні, яке відбувається в ринкових умовах та спрямовується, у контексті Болонської декларації, на узгодження зі світовими стандартами, стикається з рядом проблем і вимагає гуманізації всієї системи освіти й особистісної зорієнтованості процесу її модернізації. У зв'язку з вищезазначеним утворюється проблема аналізу різних напрямків професійної підготовки студентів в межах вищого навчального закладу з позиції цілісного підходу. Безумовно, ця проблема не є новою, проте її висвітлення з позиції учення холізму набуває особливої актуальності в реаліях сучасної музично-педагогічної освіти.

Сучасна освітня ситуація характеризується сукупністю, а іноді й протиставленням різноманітних методологічних підходів до розуміння теорії та практики педагогіки, зокрема методики як науки. Зазвичай методика не має ґрунтового методологічного осмислення. Однак, як зазначає В. Козлов, як поза свідомістю не існує особистість, так і поза методологією нема науки [5]. Основна проблема полягає у тому, що ані теоретики, ані практики професійної підготовки майбутніх спеціалістів у процесі методики викладання певного навчального предмету, у більшості своїй, не намагаються пізнавати цілісну картину психофізіологічної реальності людини, котра навчається, оскільки це, як прийнято вважати, справа психологічної науки. В силу цього виникає необхідність пошуку і розробки методології, яка б урахувала потреби психофізіологічної природи студента у процесі його професійного розвитку. Тому холізм розвитку особистості студентів-музикантів приймається нами як ґрунтова методологічна основа підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звернення до холізму дозволяє нам по-іншому поглянути на принцип цілісності, оскільки холізм – це, безумовно, цілісність. Проте цілісність не є холізмом, вона є його атрибутом, принципом. Представлений феномен достатньо ґрунтовно висвітлюється в положеннях представників філософії (А. Августин, Аристотель, Ф. Бекон, Г. Гегель, Г. Гессе, Г. Гоббс, С. Гроф, І. Кант, С. Клепко, Г. Лейбніц, Дж. Локк, Платон, Ж. Сартр, Я. Сметс, Сократ, Л. Фейєрбах, П. Флорен-

ський, С. Франк, М. Хайдеггер, О. Цофнас, Ф. Шеллінг та ін.) та психології (М. Аргайл, В. Козлов, А. Лоуен, К. Роджерс та ін.).

Роботи означених авторів дозволили нам визначитися із сутністю учення холізму в системі особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. Тому **метою даної статті** є конкретизація притаманних холізму експлікатів, які повною мірою знаходять своє виявлення в теорії та практиці вокальної підготовки студентів-музикантів.

Виклад основного матеріалу. Концепція цілісності безумовно не нова. Проте холізм на відміну від інших цілісних систем відрізняється своєю людиномірністю, оскільки Я. Сметс, котрий і ввів у науковий обіг даний термін, обґрунтував холізм як органічну цілісність, яка у подальшому стала визначатися як «організмична цілісність». Відтоді у більш широкому значенні терміном «холізм» визначають усі філософські теорії, які використовують поняття «живе ціле», «життєва сила», «життєва субстанція» [3]. Наше дослідження обмежене рамками методичної проблеми, тому ми зупинимося лише на тих аспектах існуючої теорії холізму, які можуть стати основоположними для вирішення питань щодо особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері вокальних занять. І в цьому плані ми маємо звернутися до основних характеристик холізму, а саме: організмична цілісність, еволюція, емерджент, креативність та самість.

По-перше – це *організмична цілісність*. Відповідно холізму найвища конкретна форма органічної цілісності – це особистість. Теоретичний аналіз «особистості» включає переробку даних живого споглядання і представлено у понятті, що розкриває сутність явища, яке може бути виявлено лише у процесі розвитку. Для розкриття сутності дефініції «особистість» недостатньо осягнення даного поняття в певній діяльності, професійній спрямованості, – необхідно пізнати його у процесі становлення студента як майбутнього фахівця.

Студент, як суб'єкт певного етапу онтогенетичного розвитку та як особистість, може характеризуватися з трьох ракурсів: 1) з біологічного, який охоплює тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні

рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру, зріст, риси обличчя, колір шкіри, очей тощо. Ці складові біологічної будови особистості в основному подано генотипічно, проте у певних межах може змінюватися під впливом життєвих умов; 2) з психологічного, який будується на єдності психологічних процесів, станів та властивостей особистості. Головними тут виступають психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить протікання психічних процесів, виникнення психічних станів, виявлення психічних утворень; 3) із соціального, де відтворюються суспільні стосунки, якості, породжені принадністю студента до певної соціальної групи, національності тощо.

Вивчення та усвідомлення цих ракурсів сприяють розкриттю якостей й можливостей студента, його вікових та особистісних особливостей. Так, якщо розглядати студента як людину певного віку, то для нього будуть притаманні найменші величини латентного (прихованого) періоду реакцій на прості, комбіновані та словесні сигнали, оптимум абсолютної чуттєвості аналізаторів, найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних й інших навичок. Порівняно з іншими періодами життя, в юнацькому віці відмічається найвища швидкість оперативної пам'яті та переключення уваги, вирішення вербально-логічних завдань тощо. Таким чином, студентський вік характеризується досягненням найвищих, «пікових» результатів, що базуються на всіх попередніх процесах біологічного, психологічного та соціального розвитку.

Якщо визначати студента як особистість, то його вік (переважно 18–20 років) – це період найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, осягнення етичних норм та ціннісних переваг, становлення та стабілізація характеру, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадських, професійних, сімейних тощо. Перетворення мотивацій, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку із професіоналізацією – з іншого, виокремлює означений вік в якості періоду становлення характеру та інтелекту. Це час творчих досягнень і життєвих планів.

Становлення особистості студента розглядається у залежності від соціальних умов, соціального статусу і тієї діяльності, яку він виконує у процесі навчання у вищій школі. Роль вищої педагогічної школи у розвитку особистості студента на теперішній час ускладнюється, що зумовлено, по-перше, підготовкою особистості вчителя, здатної

актуалізувати свій потенціал, проявляти компетентність, здатність пов'язувати свої дії із очікуваними результатами, бачити проблеми, моделювати професійну майстерність. По-друге, якісною професійною підготовкою вчителя через систему включення студентів у реальні проблеми педагогічної діяльності заради скорочення адаптації в школі. По-третє, в умовах вищого навчального закладу мають формуватися такі професійно важливі якості особистості, які мають відповідати духу сучасності: відповідальність, активність, ініціативність, творчість, професійний обов'язок, уміння будувати стосунки з оточуючими, високий рівень професійного мислення з прагненням до самовдосконалення, самореалізації та самоактуалізації. І в цьому аспекті проблему особистісно-професійного зростання сучасного студента спрямовано, насамперед, на забезпечення суб'єктивної активності, самостійності, самоорганізації, самовдосконалення, рефлексії, позитивної «Я»-концепції, системи особистісних умінь, змістовної сторони професійної спрямованості тощо.

Отже, особистість для педагогічного процесу – є розвивальним поняттям як у цілому, так і в окремих складових, це динамічне різноманітне фізіологічної (тілесність), психологічної (почуття, воля, здібності, характер) та розумової (Его) реалій людини. І в цьому аспекті «особистість» узгоджується із сутністю «організмичної цілісності». Особливу увагу, у зв'язку з цим, привертає дослідження тілесності, адже усі види життєдіяльності здійснюються в тілесній формі, через тіло і завдяки йому. Не є винятком і співацький процес, оскільки ознайомлюючись із співацьким інструментом та особливостями «гри» на ньому, ми відкриваємо для себе своє власне тіло – і не тільки як рухомий орган, завдяки якому ми практично реалізуємо свої наміри, але й як чуттєвий орган, що дає нам можливість сприйняття фізичних властивостей об'єктів та явищ зовнішнього світу, емоційного переживання радісних й сумних подій свого життя, задоволення й страждання, здоров'я й болю тощо. Тіло перестає бути для нас безмовним носієм внутрішніх органів та матеріальною фізичною оболонкою нашої душі. По суті ми відкриваємо для себе своє перше «Я», без якого неможливий (і не потрібний) був би розвиток нашої психіки і віртуальної – alter ego – нашої свідомості. Саме завдяки співацькій техніці перестає бути загадковою і «таємничою» недосяжна сторонній людині мова внутрішніх відчуттів тіла. Тобто ми у співі пізнаємо усю палітру власної тілесності.

Спів (співацький процес), безумовно, відноситься до довільних дій, тобто до тих виявлень так званої фізичної активності студента, які ним усвідомлюються і можуть регулюватися. На відміну від традиційного уявлення, що вокальним інструментом співака є його голосовий апарат ми будемо ґрунтуватися на розумінні того, що співацьким інструментом виконавця є він сам. Таке вихідне положення найбільш відповідає тому, с чим ми маємо справу у повсякденній вокальній практиці, оскільки вузько визначений «голосовий апарат» ніколи не існує окремо від тіла співака. Добре відомо, що функціональний стан і робота цього «апарату» у значній мірі залежить як від стану органів і систем, які безпосередньо беруть участь у голосоутворенні, так й від загального стану людини, котра співає. Тим більше не є співацьким інструментом, як про це часто наголошують, і голос співака, ідентично як звучання будь-якого музичного інструменту – не є цим інструментом. Така точка зору адекватно співвідноситься із співацькою практикою. Про те, що у співі має бути задіяний увесь організм, говорять усі, хто займається цією справою. А якщо б ми намагалися скласти перелік того, що згадується вокалістами, коли вони кажуть про техніку співу, то у цьому списку згадуватимуться усі частини тіла і різноманітні тілесні відчуття. Однак, щодо процесу вокального навчання, то, стосовно доцільності даних відчуттів, є певні суперечності у поглядах педагогів та науковців. З одного боку жодний із співаків та вокальних педагогів не заперечують їхньої даності. Проте суперечка стосується того, чи варто на цьому зосереджувати увагу у навчанні, оскільки вони мають виключно суб'єктивний характер. Однак життєва необхідність внутрішніх відчуттів стає зрозумілою якщо ми звернемося до пам'яті тілесної енергетики. Саме вона – пам'ять активних дій нашого тіла і фізичного сприйняття ним зовнішніх проявів – є для нас не тільки пам'яттю практичного досвіду, а й фізіологічною основою нашої емоційної пам'яті. Щодо суб'єктивності співацьких відчуттів, то для вокальної підготовки об'єктивним є цінність їхньої позитивності, тобто не може вибудовуватися співацька майстерність на фізичному стражданні студентів. Процес співу має приносити задоволення студенту і саме на тілесному рівні, що є обов'язковим і необхідним фактором вокального навчання.

Весь процес вокальної діяльності, сповнений інтересом, здивуванням, бажанням, натхненням, захопленням тощо, надає студентам не тільки емоційного, а й

особливого тілесного задоволення, яке проявляється у відчуттях злагодженої м'язової роботи, у здатності насолоджуватися звучанням власного голосу, у здібності корегувати співацьким процесом з огляду візуального та слухового аспекту, у можливості вільно проявляти усю свою емоційність, чуттєвість.

Спів – це надійний спосіб керування власною енергією, і чудовий засіб позбавлення енергетичних «блоків». У співі людина отримує емоційну розрядку, тобто здійснюється регулювання емоційного стану, краще усвідомлюються власні переживання, зменшується конфронтація із життєвими проблемами, підвищується соціально-культурна активність. Людина отримує нові засоби емоційного вираження (експресії), у неї полегшується процес формування відношень із оточуючими. З цієї позиції можна сказати, що спів є своєрідною «технікою почуттів», яка виступає організуючим чинником діяльності людини. Всі ті переживання, емоції, почуття, які відчуває індивід під час співу, є активною фазою його життя. Вони зумовлюють механізм психічних процесів особистості, спрямовують певним чином систему її поведінки, надають (незалежно від того, усвідомлюється це індивідом, чи ні) певну позитивну установку його мотивам, цілям та діям.

Про те, що у співі має бути задіяний увесь організм, говорять усі, хто займається цією справою. А якщо б ми намагалися скласти перелік того, що згадується вокалістами, коли вони кажуть про техніку співу, то у цьому списку згадуватимуться усі частини тіла і різноманітні тілесні відчуття. Щодо суб'єктивності співацьких відчуттів, то для вокальної підготовки об'єктивним є цінність їхньої позитивності, тобто не може вибудовуватися співацька майстерність на фізичному стражданні учнів. Процес співу має приносити задоволення студенту і саме на тілесному рівні, що є обов'язковим і необхідним фактором вокального навчання. Гедоністична насиченість цих відчуттів пов'язана, насамперед, із біологічною сутністю людини, яка вимагає блага для життєдіяльності її організму. Весь процес вокальної діяльності, сповнений інтересом, здивуванням, бажанням, натхненням, захопленням тощо, надає людині, котра співає, не тільки емоційного, а й особливого тілесного задоволення, яке проявляється у відчуттях злагодженої м'язової роботи, у здатності насолоджуватися звучанням власного голосу, у здібності корегувати співацьким процесом з огляду візуального та слухового аспекту, у можливості вільно проявляти усю свою емоційність, чуттєвість.

Процеси навчання та виховання можуть розвиватися виключно *еволюційним* шляхом, тобто шляхом «постійного зростання». Зростати – означає тягнутися, добиватися, досягати, вбирати в себе повітря, отримувати їжу і враження. Ми насолоджуємося експансією і розширенням нашого ества: збільшенням сили, розвитком рухової координації і навиків, розширенням соціальних відносин, збагаченням життя тощо. Здоровій людині властиве жадання життя, пізнання, прагнення отримувати нові враження, вбирати новий досвід, що і властиво саме для процесу навчання, зокрема, професійного. Оскільки мета процесу навчання зводиться до досягнення студентами якісно нових незвичних результатів, то цей процес має відношення саме до розвитку. Тому, спроектуємо встановлену мету на існуючі концепції в цій галузі й спробуємо в них відшукати рухому силу успішності та ефективності вокальної підготовки з позиції холізму, що забезпечує нас в цьому аспекті концепцією *емердженту*.

Поруч із різними концепціями розвитку, а саме діалектичною, еволюційною, структуралістською та синергетичною, у західноєвропейській філософії сформувалася ще одна концепція, яка отримала назву – «творча еволюція», або «емерджентізм». Емерджентна концепція розвитку широко поширена в природі й суспільстві і відрізняється від еволюційної різкістю, стрибкоподібністю переходу до нової якості. Поняття «емерджент» (від англ. emergent – раптово виникати; від лат. emergo – з’являтися, виникати), що тлумачиться як неочікуваний, креативний, оновлюючий ефект розвитку, було запропоновано К. Морганом для позначення якісних стрибків при виникненні чогось нового. Згідно емерджентної концепції розвиток не тільки є рядом постійних піднесенень (приростів), якщо дивитися з позиції результату, але й, крім того, веде до виникнення абсолютно нових закономірностей і рядів розвитку, що виникають унаслідок емерджентного процесу. А оскільки всяка «організмична цілісність» – особистість – це одночасно психічний і фізичний об’єкт, то і свідомість, і тілесність, і емоційно-пізнавальна сфера належать до висхідного, зростаючого розвитку.

Концепція емерджентної еволюції намагається вирішувати питання стосовно рушійного компоненту розвитку, визнаючи за ним деякі ідеальні сили. Так, услід за Аристотелем, котрий за рушійну силу обирає «імпульс», С. Александер визначає її як «нізус» (лат. nisus – порив, устремління), що виражається у прагненні до чогось вищого як

мети розвитку. Деякі філософи, як, наприклад француз П. Шарден та англієць А. Уайтхед, вбачають в «емерджентності» вираз «внутрішньої динамічності» суб’єкту розвитку [3]. В якості такого «імпульсу» у процесі вокальної підготовки студентів, на нашу думку, можуть виступати позитивні, гедоністичні переживання – радість, задоволення, насолода тощо, оскільки, з одного боку, у якості умови-спонукання, вони логічно вбудовується у мотиваційно-смилову сферу розвитку студента, а з іншого, виступають стимулом, який керує думками, діями та вчинками людини і який в концепції «творчої еволюції» А. Бергсона визначено як «життєвий порив» [2]. Тобто гедоністичні переживання виконують детермінуючу роль у навчанні, виступаючи чинником утворення інтересів, бажань та хотінь студентів.

Наступна ознака холізму, що узгоджується із процесом вокальної підготовки є *креативність*, або творчість. Вокально-виконавська творчість є особливим видом художньо-творчої діяльності в основі якого лежить процес творчого перевтілення вокаліста-виконавця в художника-інтерпретатора шляхом розвитку професійного мислення співака. Процес вокально-виконавської творчості народжується і здійснюється в надзвичайно складній і довершеній духовній лабораторії, де відбувається переживання й осмислення вражень і почуттів та переклад їх на мову мистецтва. Творення вокально-художніх образів, що спрямовується свідомістю та інтуїцією співака, є напруженою, але завжди хвилюючою діяльністю, оскільки спостерігається величезна емоційна насиченість, незвичайний підйом всіх його душевних сил, які мовби прориваються назовні, утворюючи енергетично-емоційний виплеск, який можна назвати одухотворенням. Тому задоволення у контексті творчості є першоосновою залучення студента у тенета вокально-виконавської сфери.

Останньою характерною особливістю учення холізму щодо розвитку особистості за принципом організмичної цілісності виступає «самість».

Поняття самість введено в науковий обіг К. Юнгом і розглядається ним як архетип, що являє собою центр сумативної цілісності свідомого і несвідомого психічного буття людини (психосумативна цілісність), образ надординарного об’єднуючого принципу, архетипічний образ людського потенціалу і єдності особистості як цілого. А учениця К. Юнга І. Якобі визначає «самість» як внутрішнє ядро, джерело і першооснову психічного існування людини. Р. Декарт

зводить самість до субстанції «Духу», відокремлюючи її від усього тілесного. Аналогічними поглядам Р. Декарта виступають тлумачення самості П. Флоренським та О. Лосевим. За їхнім визначенням самість – це «іскра божя» в людині, центр духу, джерело свідомої, цілеспрямованої активності, діяльності людини, завдяки якій можливість перетворюється на дійсність. Іншої думки дотримується Г. Гегель, котрий виходить з того, що істинне буття людини є не вона сама, а її дія. Рушійною ж силою людської діяльності є її потреби, жадання. Представники гуманістичної психології К. Роджерс та А. Маслоу за самість обирали початкову природу, якою володіє при народженні кожна людина

Отже, експлікація самості дозволяє нам визначити, що цілісність з позиції холізму – це наявність самості. Світовий процес прямує від матерії через життя до розуму й духу і тому самість людини, за Я. Сметсом, це найважливіша якість її душі, яка забезпечує цілісність суб'єкта. Таким чином, з інтелектуальної точки зору самість – не що інше, як психологічне поняття, конструкція, яка виражає внутрішню сутність людини, яку намагаєшся пізнати і яка сама по собі для нас незбагненна, бо вона перевершує можливості нашого пізнання. З таким же успіхом її можна назвати «Богом в нас». Цей парадокс неусувний, як завжди, коли ми намагаємося охарактеризувати щось таке, що перевершує можливості нашого розуму. Отже виходить, що самість це саме те «місце», де «народжується» людська природа і утворюються бажання і мрії, хотіння і прагнення, смисли і цілі, вдоволення яких приводить до задоволення, насолоди і щастя.

Часто-густо теорія «Самості» ототожнюється із теорією «Я-концепції», де на перше місце висувається особистість з її прагненнями до вдоволення власних потреб з їхнім найвищим статусом – самореалізацією. Самореалізація у процесі становлення професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва найбільш рельєфно здійснюється у виконавській та музично-педагогічній діяльності. Означена діяльність містить у собі величезні можливості для розвитку особистісних характеристик, здібностей і ціннісних орієнтацій. М. Аргайл зазначає, що чим більшою мірою самореалізується людина, тим більшою мірою вона схильна до щастя. Іншими словами, вона схильна частіше і повніше переживати задоволеність життям в цілому, частіше і повніше переживати позитивні емоції. При цьому М. Аргайл додає, що це «не безхмарне щастя», така задоволеність, не в збиток

відповідальності, може змінюватися іншими відчуттями, причому нерідко – невдоволеністю собою, в плані власних методів діяльності, отриманих результатів, витраченого часу тощо. Проте головний висновок М. Аргайла полягає в тому, що продуктивна самореалізація супроводжується інтегральним відчуттям задоволеності, відчуттям повноти буття [1].

Самореалізація, самовираження, творчість і задоволення тісно пов'язані між собою. Будь-яка форма самовираження містить в собі творчий елемент і веде до задоволення і задоволеності. Крім того має місце особливе задоволення, яке супроводжує досягнення. Придбання знання і оволодіння навиками та уміннями – важливі функції «Его», що є головним джерелом «Его-задоволення». «Я» бажає знати і хоче бути здатним робити. Воно прагне бути активною силою у формуванні свого життя. Досягнення, отримані у процесі вокальної самореалізації, приносять «Его-задоволення», яке, проте, не слід відокремлювати від задоволення, пов'язаного із процесом навчання, або від задоволення, яке обіцяє бути досягнутим у майбутньому завдяки опанованого вокально-виконавського та вокально-методичного комплексу. Тобто, будь-який проект, який студент у процесі вокальної підготовки планує і доводить до завершення, приносить йому певні задоволення, які, в решті решт, відчуються на фізичному рівні у вигляді задоволення від активності та на рівні «Его» у вигляді усвідомлення досягнення. І якщо у процесі вокального навчання вам вдається досягнути і підтвердити це на власному досвіді – то ви на вірному шляху і здатні нести ці знання у сферу своєї майбутньої професійної діяльності. І тоді стануть зрозумілими слова О. Лоуена: «Життя із задоволенням стає творчою пригодою, без задоволення воно перетворюється у боротьбу за виживання» [6, с. 104].

Висновки. Отже, з позиції особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва холізм з його визначеними вище характеристиками, дозволяє досягнути й пояснити шлях вокально-професійного зростання студентів у контексті кількісного (еволюція) та якісного (емерджент) розвитку і простежити механізм детермінації означених змін завдяки емоційно-чуттєвим переживанням особистості, на яких акцентується увагу в процесі вокальної підготовки. Емоційно-чуттєве ж спрямування вокального навчання стає можливим на основі забезпечення цілісного впливу на особистість (у єдності її духовної та тілесної, інтелектуальної та чуттєвої, когнітивної та творчої складових). На основі цього відбуваються певні прогресивні структурні

зміни особистості, а саме: змінюється професійна спрямованість студентів, пов'язана із певною системою потреб у навчанні, у самопізнанні, у творчості, у психофізіологічній гармонії, у спілкуванні тощо; актуалізуються мотиви досягнення високого результату у вокальному навчанні, у зв'язку з чим зростає потреба у співацькому саморозвитку і вокально-виконавській й вокально-педагогічній самореалізації та творчій активності особистості; певного рівня набуває вокально-методичний досвід – вокально-методична компетентність, тобто розвиваються і розширюються професійно орієнтовані знання, вміння і навички, опановуються алгоритми вирішення професійних завдань, завдяки чому підвищується креативність діяльності; розвиваються власні здібності та професійно-важливі якості, що визначаються специфікою діяльності вчителя музичного мистецтва, а саме: самостійність, ініціативність, дисциплінованість, активність, наполегливість у досягненні поставлених цілей, стійкість до подолання труднощів тощо.

Перспективою подальших пошуків у напрямі дослідження є детальне вивчення означених нами позицій з метою утворення певної концепції щодо культури професійної самореалізації студентів в умовах як навчального процесу, так і майбутньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргал. [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1990. – 332 с.
2. Бергсон А. Творческая эволюция / Анри Бергсон. [перевод М. Булгакова]. – Мн.: Харвест, 1999. – 1408 с. – Серия Классическая философская мысль.
3. Гроф С. Философия холизма. Цитируется из данного источника: URL: <http://www.tryphonov.ru/tryphonov/donat.htm#0>.
4. Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти / С. Ф. Клепко. – Полтава, ПОППО, 2007. – 420 с.
5. Козлов В. В. Психотехнологии изменённых состояний сознания / В. В. Козлов; [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 544 с.
6. Лоуэн А. Удовольствие. Творческий подход к жизни / Александр Лоуэн. – М.: Из-во института Психотерапии, 2008. – 304 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Василенко Людмила Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: теорія і методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах.

УДК 371.134+378.041

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Нова парадигма освіти передбачає реалізацію принципів її індивідуалізації та гуманізації, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості людини, визнання її самобутності й самоцінності, формування компетентності як загальної здатності до суспільної діяльності на основі знань, досвіду, здібностей, системи цінностей, набутих у процесі навчання.

Ці ідеї повною мірою стосуються професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, діяльність яких передбачає ініціативність і самостійність, оригінальність мислення, власний стиль творчості. Для цього у студентів необхідно розвивати ціннісне ставлення до творів музичного мистецтва, здатність до сприймання, розуміння і творення художніх

образів, потреби в духовно-творчому самовираженні.

Професійна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва поліфункціональна за своєю природою і вимагає різнобічних знань, творчих і виконавських умінь, спонукає до пошуку нових підходів і технологій, спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованих програм з фахових (музично-теоретичних і музично-виконавських дисциплін). У зв'язку з цим, істотних змін у формах і методах навчання й учіння студентів потребує творчо-виконавська підготовка як важлива умова розвитку їх духовного потенціалу, творчих здібностей, фахової компетентності, індивідуального стилю культуротворчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасними вітчизняними науковцями, педагогами-практиками зроблено значний внесок у теорію та практику професійної освіти. До 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 вітчизняні вчені виокремлюють [2; 7] стимулювання інноваційної діяльності у різних освітньо-виховних системах, педагогічної творчості, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності [6, с. 255].

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].

Спрямованість вищої музично-педагогічної освіти на індивідуалізований розвиток професійно значущих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, його професійних компетенцій, перетворення особистістю свого внутрішнього світу і творчу самореалізацію в професії та життєдіяльності на засадах становлення й розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, актуалізує необхідність підвищення якості професійної освіти, її спрямування на кінцевий результат – формування соціально активної, компетентної, духовної, творчої особистості з яскраво вираженою професійною спрямованістю, спроможною до самовираження й самореалізації в професійній діяльності й життєтворчості.

Вища музично-педагогічна освіта розглядається як процес і результат цілеспрямованого розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, його творчої індивідуальності, ціннісно-світоглядного ставлення до навколишнього світу, розвитку емоційно-інтелектуальної культури, здатності до творчого самовираження в практичній діяльності, що передбачає усвідомлення особистістю духовно-моральних, художньо-естетичних

цінностей, які й становлять мету її життєдіяльності.

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].

Звернення до історичних джерел становлення й розвитку музично-творчого виконавства, вивчення вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду відомих музикознавців, педагогів-музикантів, учителів музики минулого і сучасності (Б. Асаф'єв, В. Верховинець, З. Кодаї, М. Леонтович, І. Кевішас, Е. Месснер, К. Орф, С. Смоленський, К. Стеценко, Б. Трічков, С. Шип, Б. Яворський та ін.) дає можливість наголосити на значущості власного творення – «композиторства» у розвитку духовно-творчої особистості, довести важливість його застосування в сучасній музично-педагогічній практиці.

Інтеграція наук дала змогу по-новому подивитися на взаємодію і взаємозумовленість композиторського й виконавського процесів, виокремити їхні відмінні та спільні риси. У наукових працях з філософії (М. Бахтін, В. Біблер, М. Каган), психології художньої творчості (В. Асмус, Ю. Афанасьєв, Є. Басін, Л. Виготський, Є. Гуренко, Л. Сморж, Л. Матвєєва, В. Мовчан, П. Якобсон, Н. Яранцева та ін.), музичного сприймання та виконавської інтерпретації (Н. Корихалова, В. Москаленко та ін.), художнього та музичного сприймання (О. Костюк, Б. Мейлах, Є. Назайкінський, С. Раппопорт, О. Рудницька та ін.), інтонаційної теорії (Б. Асаф'єв, В. Бобровський, В. Медушевський, Я. Мільштейн, Є. Назайкінський та ін.) музичне виконавство визначено як вторинну відносно самостійну творчість. Через співтворчість як певний спосіб діалогового спілкування здійснюється діалогічність свідомостей, розуміння іншого як самого себе, переосмислення, трансформація і переживання «духу» епохи, художніх образів. В естетичних концепціях Р. Інгардена, Ф. Шлейєрмахера, В. Дільтея, М. Хайдеггера, Г. Гадамера та ін. порушується питання про незавершеність мистецького твору як особливої, унікальної якості, що стимулює творчу активність суб'єкта пізнання, передбачає поліваріантність творчих трактувань та індивідуальних реакцій у процесі художнього діалогу і в такий спосіб уможливають визначення смислової конкретизації твору суб'єктом сприйняття й

інтерпретатором-виконавцем як співтворчість, чого не можна сказати про творчість автора (композитора), який, зазвичай, і є виконавцем-інтерпретатором власних творів.

Мета статті – розкрити значення композиторсько-виконавської діяльності у змісті творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Композиторсько-виконавська діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва в змісті творчо-виконавської підготовки майбутнього фахівця набуває інноваційного характеру, оскільки ґрунтується не тільки на здатності адекватно сприймати, виконувати й інтерпретувати музичні твори (інструментальні, вокальні, хорові), а й спроможності оприлюднювати власні твори, залучати до співтворчості іншого, спрямовувати композиторсько-виконавську діяльність у педагогічне русло, що у підсумку дає змогу схарактеризувати майбутнього вчителя музичного мистецтва як цілісну особистість, здатну до самовираження й самореалізації в різних сферах освітньо-культурного простору.

Творчість і виконання для автора єдині, нерозривні, взаємодоповнювальні й взаємозумовлені явища. З огляду на це, творчо-виконавська підготовка майбутніх фахівців набуває особливого значення, а її сутність визначається взаємозв'язком компонентів «творча» і «виконавська», полягає в розв'язанні педагогічних завдань через прилучення індивіда до різних видів творчо-виконавської діяльності, стимулювання його до самовираження й самореалізації в композиторсько-виконавській діяльності, що зумовлено теорією і практикою музичного виховання і є запорукою успіху в розвитку духовно-творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Композиторсько-виконавська діяльність, що ґрунтується на сприйнятті-інтерпретації, пов'язана передусім з «афективними» процесами (емоції, почуття, бажання), що становлять основу спонукальної регуляції як вираження активного ставлення, викликаного зіткненням наявного з належним, прагнень і можливостей їх реалізації, ідеалів і дійсності. Емоції як «енергетичне пальце» аферентного синтезу всіх наявних подразників у поєднанні з минулим досвідом, сигналізують про значущість відображуваного, дають установку до сприйняття і дії, активізують організм, об'єднують усі компоненти психіки, сприяють формуванню як ідеальних моделей реальних процесів і явищ, так і тих, що передбачається створити і відобразити. Художня емоція набуває особливого значення у формуванні

творчого потенціалу особистості. Її відносять до «стенічних» емоцій, що стимулюють життєдіяльність людини, активізують, мобілізують і актуалізують творчі сили особистості. Художня емоція допомагає інтелекту переборювати страх перед авторитетом встановленого й загальноприйнятого, і, здійснивши проори в інтелектуальне поле в ділянці найбільшої напруги, вийти на простір ефективного й плідного творчого пошуку. У такий спосіб, відбувається взаємодія гносеологічної і ціннісно-сміслової сфери свідомості. Індивід, охоплений творчим пошуком одержує «смугу свободи», завдяки якій він приводить у рух (поряд із науковим, моральним, класовим, етнічним тощо) набуті асоціативні фонди, художньо-образні зв'язки, що утворились, і надає їм належної спрямованості.

Відомо, що мистецтво, на відміну від науки, приводить в рух всі складові психіки, весь запас відображеного, зокрема свідоме і несвідоме, вербалізоване і невербалізоване. Для цього художник (композитор) за допомогою «вилучених» із зовнішнього світу «олюднених» елементів створює особливу значущу форму, звернену до внутрішніх визначень людини. Кольорові, світлові, звукові, лінійні та інші чинники, (як функціонально нейтральні з погляду користі і утилітарного інтересу в мистецтві) можуть слугувати різним ідеям, викликати віддалені асоціації, що дає змогу індивіду виходити за межі простої чуттєвої реакції. Мистецтво сприяє особливому стану, під час якого здійснюються різні перетворення і перерозподіл у сфері психіки, перебудова контрольного-аналізаторського апарату, тісна взаємодія репродуктивних і продуктивних механізмів психіки, об'єднання освоєваних значень в одну модель з підключенням і активізацією широких зон підсвідомості. Це дає можливість не тільки охопити всі психічні процеси, а й провести швидко мобілізацію інтелекту.

Характерний для мистецьких творів «постгіпнотичний», «постартичний», «остаточний вплив» виробляє відчуття динамізму і впевненості, бажання діяти і творити, не замислюючись над тим, що такий стан викликаний «видимостями», вигаданими персонажами й умовними формами. Виводячи індивіда за межі предметних видимостей і формалізованого у сферу суспільно-історичних і емоційно-особистих рухів і смислів, мистецькі твори спонукають реципієнта не тільки глибоко пережити, а й залучити в культурний контекст суспільства, в сферу людського досвіду предмети і явища, ще не освоєні й неусвідомлені належною мірою й, у

такий спосіб, ніби упереджають практичну діяльність і формують інтерес до цих предметів і явищ. При цьому поряд з актуалізацією перед цим засвоєного знання і вміння коригується процес «феномена проникнення» за допомогою сигналів, що йдуть із «підсвідомого» і «надсвідомого».

Під час корекції створюється момент «екстремальної ситуації», «внутрішнього осяяння», коли «власний оракул» говорить «ясно», а бажане одержує своє оформлення, викликаючи почуття самонаповненості і щастя. Безумовно, «феномен проникнення» виробляється, насамперед, у індивіда, який не тільки володіє необхідним фондом знань, умінь, досвіду, а й яскраво вираженою гностичною спрямованістю, багатою творчою уявою, фантазією, художньо-образним мисленням. Саме у композиторсько-виконавській діяльності виробляється особливе почуття піднесення і свободи, «енергетична підзарядка», особливий духовний стан і імпульс до творчого пошуку, інтуїтивна проникливість у доборі і впевненість у прийнятих рішеннях і діях. Тобто, процес композиторсько-виконавської діяльності не вичерпується розумінням його тільки як процесу написання власного твору і передбачає не тільки логічну процедуру творення художнього образу, а й результат цієї особливої духовної діяльності свідомості – своєрідного переведення в іншу систему мови (знаково-сміслову) і в іншу систему мислення.

Художній образ, як відомо, являє собою єдність загального та індивідуального, об'єктивного і суб'єктивного, раціонального та емоційного. Антиномія особистісного й суспільного, природної обдарованості і національних традицій, самотності і суспільних умов також тут утворює діалектичну єдність. Створити художній образ і особливим чином відтворити навколишню дійсність, власні емоції, почуття, ставлення тощо є складним й відповідальним процесом.

Повноцінне творення відбувається тоді, коли композитор-виконавець розкриває не тільки загальні риси образного змісту і форми, а й своєрідне, неповторно індивідуальне авторське втілення, вступає у діалог із самим собою. Такий складний процес творення й осягнення змістової форми передбачає мобілізацію різноманітних знань (загальнохудожніх, музично-теоретичних, музично-історичних тощо) і вмінь (художньо-інтерпретаційних), які уможливають вияви власних почуттів і переживань, що є «надпредметним» результатом композиторсько-виконавської діяльності. Цей процес передбачає оригінальні вияви особистісних художніх вражень, емоційне

забарвлення, індивідуально-неповторні, суб'єктивно-асоціативні уявлення.

Основою композиторсько-виконавського процесу є мислення, що спирається на пізнання і розуміння «інтонаційного словника» епохи, її художньо-стильових особливостей, що не може відбуватися без пізнання і розуміння навколишньої дійсності. Логічне мислення передбачає пошук оптимальних способів вираження власного художнього задуму, його втілення в художню форму. Раціонально-інтелектуальні способи пізнання, логічно-оперативні дії автора, аналіз, синтез, узагальнення, систематизація спонукають до пошуку нестандартних рішень, створення нового, раніше небувалого, внаслідок чого відбувається активізація мисленнєвих процесів.

Процес композиторсько-виконавської діяльності передбачає інтуїтивно-логічне оперування образами-символами, вимагає від інтерпретатора суттєвого переосмислення, подолання педагогічного стереотипу щодо інформативно-пізнавальної домінанти, виявлення й увиразнення специфіки музичної семантики, що передбачає участь таких когнітивно-почуттєвих механізмів як індивідуальне «вчуття», внутрішнє «вживання» в художній образ, асоціативність, емоційно-естетичний резонанс.

Раціонально-інтелектуальні й емоційно-мисленнєві процеси передбачають проєктувальні підходи, постановку мети, її інтелектуальне обґрунтування, осмислення творчого завдання й активізують процес творчості. Внаслідок такої складної творчої взаємодії емоційно-інтелектуальних процесів, асоціативно-образного мислення, вмінь знаходити різні зв'язки в цілісному художньому об'єкті стає можливим процес співпереживання, проникнення, інтеріоризація художнього змісту, повноцінне художньо-діалогове спілкування, як у процесі безпосередньої художньої комунікації, так і на посткомунікативному етапі, що передбачає внутрішній діалог автора зі своїм внутрішнім «Я».

Важливим є твердження О. Рудницької про те, що спілкування відбувається як взаємодія художньої інформації та суб'єктивної моделі її розуміння реципієнтом. Причому це розуміння, зазначає вчена, завжди є активним внутрішнім діалогічним процесом, що відбувається у процесі народження у того, хто сприймає, своєї думки, свого ставлення, позиції щодо почутого, власного розуміння-інтерпретації художнього образу [4]. «Двоголосна відповідь», що звернена до власної і авторської думки, приводить до розуміння змісту, зацікавленості у здійсненні

такого художнього діалогу-розмови, готовності до спілкування з мистецтвом. Без здійснення художнього діалогу гуманістична і духовна сутність мистецьких творів перестає діяти й функціонувати в полікультурному просторі, втрачає свою цінність, а отже, й здатність впливати на особистість [4].

Композиторсько-виконавська діяльність здійснюється під час вивчення музично-теоретичних дисциплін («Теорія музики і сольфеджіо», «Гармонія», «Основи композиторської майстерності», «Музичне мистецтво в контексті художньої культури», «Історія музичного мистецтва», «Аналіз музичних творів»), які розширюють світогляд, надають знання різних композиційних структур музичного твору, жанрів, розкривають суспільно-історичний розвиток, сприяють розвитку художнього сприйняття і наукового мислення.

Аналіз структури композиторсько-виконавської діяльності та її внутрішніх компонентів, механізмів, рушіїв дає змогу об'єднати їх в єдине нерозривне ціле – авторську спроможність майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегральну професійно значущу особистісну якість, котра виявляється багатогранно, багатоаспектно й безпосередньо пов'язана з особистістю вчителя, є системотвірним чинником композиторсько-виконавської діяльності й формується в ній, дає змогу майбутнім фахівцям плідно й творчо діяти в навколишньому середовищі, усвідомлювати свої педагогічне й людське «Я», засвідчує якісно новий рівень творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвиток його сутнісних сил, спонукає до творчого самовираження та самореалізації, внаслідок чого студент виступає як творець нових художніх цінностей, майбутній учитель, вихователь, порадник, композитор, виконавець, артист, режисер, як унікальна особистість, спроможна реалізуватися в різних галузях соціально-культурного середовища.

Ефективність формування авторської спроможності майбутнього вчителя музичного мистецтва забезпечують педагогічні умови як діалектичний зв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, що розкривають сукупність можливостей впливу освітнього середовища на особистісний і процесуальний аспекти такої діяльності. Визначені педагогічні умови зумовлені психолого-педагогічними особливостями музично-педагогічної та композиторсько-виконавської діяльності, забезпечують формування її внутрішніх складових – інтелектуально-розумової, емоційно-почуттєвої, творчо-діяльнісної сфер:

створення освітнього (творчо-розвивального) середовища, у якому студент відчуває себе суб'єктом (автором, творцем) власної творчості й власного життя; розвиток у майбутнього вчителя музичного мистецтва мотивації щодо композиторсько-виконавської діяльності, потреби до самовираження та самореалізації в різних видах художнього мислення (сприйняття – інтерпретація – творення); спрямування навчально-виховного процесу на набуття студентами композиторсько-виконавського досвіду з подальшим проектуванням на музично-педагогічну діяльність; забезпечення педагогічної фасилітації, художньо-діалогового спілкування, стимулювання й активізацію їхньої здатності до конгруентності в композиторсько-виконавській діяльності, залучення в цю діяльність всіх без винятку студентів; поетапність композиторсько-виконавської діяльності; упровадження й реалізація відповідної методичної системи.

Упровадження методичної системи відбувається шляхом реалізації композиторсько-виконавської технології, передбачає організацію безперервного, поступового й поетапного процесів залучення студентів у композиторсько-виконавську діяльність, дотримання визначених педагогічних умов; здійснення міжпредметних зв'язків із дисциплінами соціально-гуманітарного, психолого-педагогічного, фундаментального циклів, оновлення змісту фахових дисциплін через упровадження модуля композиторсько-виконавської діяльності; раціональний добір відповідних форм і методів навчання; упровадження в навчальний процес авторського курсу «Музичне мистецтво в контексті художньої культури», зміст якого спрямовується на розвиток ціннісно-особистісної сфери, набуття поліхудожніх знань, розвиток художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, використання різних видів художньої творчості в самостійній творчо-проектувальній діяльності студентів як важливих складових у формуванні авторської спроможності майбутнього вчителя; впровадження курсу «Основи композиторської майстерності», метою якого є трансформація набутого майбутніми вчителями художньо-інтерпретаційного досвіду в композиторсько-виконавській діяльності, художньо-педагогічному спілкуванні, творчо-проектувальній діяльності, оприлюдненні власних творів, композицій, проектів, їхнє педагогічне спрямування; позааудиторна робота з формування авторської спроможності майбутнього вчителя орієнтована на активну

самостійну творчо-пошукову, творчо-проектувальну, творчо-репетиційну, творчо-презентаційну роботу студентів; навчальна, педагогічна та асистентська практики; участь у науково-дослідній роботі (студентські конференції, написання рефератів, кваліфікаційних робіт); участь у фестивалях-конкурсах, мистецько-педагогічних заходах і проєктах.

Висновки. На сьогодні у просторі музично-педагогічної освіти постала необхідність реконструкції й оновлення змісту, форм і методів підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до самовираження і самоактуалізації у професійній діяльності.

Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва як складна неперервна динамічна система передбачає вдосконалення і розвиток професійно значущих якостей, музичних здібностей, інтеграцію, постійне зростання, ґрунтовність і фундаментальність знань, набуття фахових компетентностей і головне, – якісне перетворення майбутнім вчителем свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового його внутрішнього стану, способу життєдіяльності та професійної творчості.

В умовах реконструкції змісту музично-педагогічної освіти особливого значення набуває творчо-виконавська діяльність. Упровадження її в систему вищої педагогічної освіти сприяє розвитку духовно-творчої особистості, позитивно впливає на вдосконалення професійно вагомих особистісних якостей, сприяє формуванню авторської спроможності як інтегрованої професійно-особистісної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

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. Левицького]. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. – 692 с.
7. Хомич Л. О. Аксиологічні основи змісту навчання і виховання майбутніх учителів / Л. О. Хомич // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Київ – Кіровоград, 2014. – С. 89–93.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

УДК 378.091.64:7.072.2

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ВІДЕО У ВИКЛАДАННІ МИСТЕЦТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Ірина ВЛАСЕНКО (Кривий Ріг)

Постановка проблеми. У наш час спостерігається значний інтерес до застосування засобів кіно- й відеомистецтва в навчальному процесі. Даному питанню присвячується чимало спеціальної наукової, науково-популярної літератури, періодичних видань, Інтернет-сторінок. Розробляються спеціальні методики стосовно викладання конкретних дисциплін в середній та вищій

школі, формування певних навичок і вмінь особистості. Відповідно, для орієнтування в постійно збільшуваному просторі інформації виникає потреба у систематизації наявних друкованих та електронних ресурсів.

Застосування відео в навчальному процесі є не лише питанням методичного порядку, воно має вирішувати в контексті мистецтвознавчих дисциплін проблему

загальноестетичну, що полягає в трансформації матеріалу різних видів мистецтва, поданого засобами відео, та адекватності його сприйняття реципієнтами. Отже, в кінцевому підсумку спостерігається вихід на вирішення проблеми інтерпретації, можливостей «перекладу» змісту художніх феноменів з мови одного виду мистецтва на мову іншого, що є актуальним для розвитку ідей сучасної поліхудожньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження відео як феномену культури Новітнього часу здійснюється у сферах психології, педагогіки, культурології, філософії, мистецтвознавства, тяжіючи до інтегративної взаємодії галузей людського знання. Методологічною основою вивчення відео є теорія обробки інформації. Серед зарубіжних досліджень відеокультури виділяємо праці Дж. Каллера, Р. Купера, К. Метца, А. Моля, П. Мура, Дж. Томсона, Й. Ханвардта, К. Шеннона та ін. Вітчизняні здобутки та здобутки ближнього зарубіжжя презентують праці Л. М. Березовчук, І. В. Вайсфельда, Я. Б. Йоскевича, М. С. Кагана, А. І. Кривцової, Б. С. Мейлаха, К. Е. Разлогова, А. Н. Сохора та ін. Проблеми використання відеопродукції у навчанні розглядають В. П. Анісімов, Л. М. Баженова, О. Ю. Гончарук, Л. С. Зазнобіна, Л. А. Иванова, Н. Б. Кирилова, Л. М. Масол, Л. П. Прессман, Т. Й. Рейзенкінд, Ю. М. Усов, О. А. Чайковська, Б. П. Юсов та ін. Відео у його мистецтвознавчому та педагогічному ракурсах є об'єктом ряду сучасних дисертацій.

Через великий обсяг накопиченого матеріалу та різноаспектність розгляду відео в науковій літературі робота педагога-мистецтвознавця ускладнюється, що спонукає до спроб узагальнення наукових поглядів на відео як засіб педагогіки мистецтва.

Метою статті є визначення основних підходів до застосування відео у навчальному процесі та їх специфікація з точки зору викладання мистецтвознавчих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Вчені й викладачі-практики в більшості вважають застосування відео необхідним в умовах сучасного навчального процесу. Це пов'язується з активізацією психічних процесів реципієнтів, зокрема, підвищенням ефективності сприйняття інформації, збільшенням емоційного впливу, варіюванням видів навчальної діяльності. На користь широкого використання відео слугує також доступність відеоматеріалів, їх наочність, можливість демонстрування з різних технічних носіїв [4, с. 189].

Позитивні якості відео як засобу навчання наголошуються не лише педагогами, а й

самими виробниками кіно- і телепродукції. Так, Д. Уїлліс підкреслював, що при використанні відео контакт викладача з учнями є безпосереднім (через непотрібність затемнення класного приміщення), є можливість використовувати різні режими роботи (зі стоп-кадром, відеодоріжкою тощо), відео придатне до застосування як в індивідуальній, так і груповій роботі [7].

У контексті даної статті важливо визначитися, що саме розуміємо під терміном «відео». Адже воно може трактуватися і як електронна технологія формування, запису, обробки, передачі, збереження й відтворення сигналів зображення, і як техніка, призначена для демонстрації відеопродукції, і як аудіовізуальний твір, записаний на фізичному носії, і як галузь культури Новітнього часу, що межує з мистецтвом, виведеним на високий технологічний рівень. Останнє розуміння є найбільш вживаним у статті. В цьому розумінні «відео» кореспондує з поняттями «відеомистецтво», «медіамистецтво». Це, за визначенням Т. М. Сумінової, «галузь художньої творчості, заснованої на запису зображення й звука на відеомагнітну плівку; на застосуванні електронного монтажу й різних аудіопластичних спецефектів» [6, с. 284]. Йдеться про те, що даний вид мистецтва використовується для створення кіно-, теле- й відеодокументів, різноманітних за жанровою природою [6, с. 284].

З метою уникнення дублювання понять, щодо аудіовізуальних творів (кіно-, теле-, відеодокументів) у даній статті вживатимемо слово «відеоматеріали». Послугуючись визначенням О. Ільченко, під відеоматеріалами розуміємо будь-яку телепродукцію, а також художні, документальні, науково-популярні, мультиплікаційні фільми, записані на плівку або цифрові носії, що використовуються в якості дидактичного матеріалу [3, с. 8].

Хоча відеоматеріали застосовуються при викладанні будь-яких дисциплін, природа відеоматеріалів з питань мистецтвознавства є специфічною. Вони одночасно мають риси як наукових фільмів, так і художніх. Відповідно, їм притаманні засоби художньої виразності, властиві кіномистецтву. Це наділяє відеоматеріали мистецтвознавчої тематики сугестивною функцією, завдяки якій виникає ефект включення об'єкта педагогічного впливу в процес художньої творчості, сприяючи формуванню власних оцінних суджень щодо феноменів мистецтва. Отже, головна мета застосування відео при викладанні мистецтвознавчих дисциплін – допомогти педагогу «навіяти» учням певне емоційне ставлення до мистецтва. Оскільки емоційна складова є домінуючою, можна припустити,

що науково-педагогічні цілі мистецтвознавчих дисциплін при застосуванні відеоматеріалів вирішуються переважно художніми засобами, що відповідає положенням поліхудожньої освіти.

Виходячи з вищевикладеного, при виборі відеоматеріалів педагогу слід віддавати перевагу таким, які не тільки передають повідомлення про мистецтво, але й спонукають учнівську молодь до його переживання і осмислення.

При системному використанні відеоматеріалів різних типів (відеофільми, таблиці, схеми, завдання для контрольної перевірки тощо) можна казати про відео як метод навчання, що передбачає подання навчальної інформації через екранні пристрої.

Грунтуючись на принципі наочності, застосування відеоматеріалів забезпечує слухозоровий синтез під час сприйняття і засвоєння інформації. Це є важливим для вивчення мистецтва, особливо галузей, пов'язаних із музично-сценічними, образотворчими, хореографічними феноменами. Водночас відеоряд може відволікати від сприйняття суто музичних характеристик твору, тому міра використання відео залежить від цілей і завдань, які ставить педагог-мистецтвознавець.

При всьому різноманітті відеоматеріалів, що застосовуються при викладанні мистецтвознавчих дисциплін, їх можна розділити на дві групи: 1) автентичні відеоматеріали; 2) неавтентичні відеоматеріали.

Автентичні відеоматеріали – це створені режисером відеодокументи (фільми, репортажі, телепередачі, відеокліпи), що характеризуються цілісністю, мають самостійну художню значущість, не обмежену дидактичними цілями. Під автентичністю відеоматеріалів слід розуміти насамперед їх об'єктивне самостійне існування в культурному просторі суспільства. Автентичність засвідчує наявність авторського стилю.

Найбільш вживаним у навчальному процесі автентичним відеоматеріалом є фільм (або його фрагмент). Фільми мистецтвознавчої спрямованості за своєю тематикою різноманітні: хронікальні фільми мистецької тематики; документальні стрічки, що фіксують процес виконання твору; кіномонографії (кінобіографії) видатних діячів мистецтва; фільми-дослідження творчого процесу; фільми-інтерпретації художніх творів; фільми-характеристики культурно-історичних епох; фільми-репортажі про події художнього життя; фільми-екранізації; фільми-концерти.

Їхні жанрові групи відрізняються, насамперед, співвідношенням елементів

науковості й художності: репортаж, нарис, есе, відеоінтерв'ю, відеоекскурсія, відеолекція тощо.

Неавтентичні відеоматеріали не мають першоджерела. Вони створені з дидактичними цілями, не є структурно цілісними, припускають переробку, переставлення компонентів, доповнення тощо. Зазвичай неавтентичні відеоматеріали створюються педагогічними працівниками, науковцями, учнівською молоддю тощо. До таких матеріалів відносяться мультимедійні презентації, слайд-шоу, тематичні наочні посібники, відеоуроки тощо. Неавтентичні відеоматеріали існують не в загальному культурному просторі, а в локальних суспільних групах, поняття авторського стилю до них не застосовується.

Якщо неавтентичні відеоматеріали можуть постійно перекомпоновуватися, використання автентичних відеоматеріалів у навчальному процесі унеможливує таке вільне поводження і потребує від педагога-мистецтвознавця знань про специфіку організації матеріалу засобами кіно. Н. А. Агафонова акцентує увагу, що кіно як синтетичне мистецтво запозичає й розвиває типології побудови змісту в літературі та театрі, які можна назвати «показом» (похідним від практики театру) та «розповіддю» (похідною від літератури). Засоби кіно дають змогу комбінувати обидві типології, змінюючи їх співвідношення, що визначає авторський стиль. У своїх розвідках Н. А. Агафонова спирається на класифікацію Л. Джанетті, який виділяє три принципи організації побудови змісту в кіно: реалістичний, класичний, формалістський [1, с. 88].

Принципи організації кінематографічного матеріалу в цілісності фільму можуть класифікуватися з позицій драматургічної побудови з урахуванням поєднання елементів художності та науковості. Останнє є особливо актуальним від останньої третини ХХ ст., коли збільшилася тенденція синтезу в кіно художнього та мистецтвознавчого матеріалу (фільми П. Грінуея, Р. Ховарда, К. Рассела та ін.). Заслугує на увагу класифікація О. Бокшицької, запропонована щодо фільмів, пов'язаних із музикою. О. Бокшицька визначає: 1) умовно-драматургічний, 2) складно-асоціативний, 3) психологічний, 4) дослідницький принципи.

Умовно-драматургічний принцип переважно організує матеріали програмної музики (також програмні твори різних видів мистецтва). Сюжетно-образний зоровий ряд розкриває програму твору, що звучить з екрану, і тим самим посилює увагу реципієнта. Даний принцип часто організує відеоматеріали, що екранізують дитячу музику

(анімаційні фільми «Петрик та Вовк», «Дитячий альбом» (за мотивами П. Чайковського), «Картинки з виставки» тощо), музично-сценічні твори казкової або фантастично-легендарної тематики (анімаційний фільм «Золото Рейну» та ін.). Драматургія зорових образів у таких фільмах відповідає розвиткові музичної драматургії, виходить із емоційного змісту, закладеного в музиці.

Автентичні відеоматеріали, засновані на умовно-драматургічному принципі, сприяють формуванню у тих, хто навчається, вмінь сприймати програмні твори не ілюстративно-фактологічно, а образно, оперуючи в процесі сприйняття обсягом накопичених асоціацій.

Складно-асоціативний принцип тяжіє до метафоричності, інтерпретації, він активізує сприйняття переважно непрограмних творів. Засобами відео досягається проникнення в глибинні пласти змісту музики або окремих її характеристик. Родоначалником такого виду фільмів вважають У. Діснея («Фантазія», «Зіграй мою музику», «Час мелодій»). Асоціативний принцип припускає велику варіативність тлумачення інформації. Прикладом цього може бути мультфільм «Болеро» І. Максимова, де у модерністськи-абсурдних образах тонко відображено структуру, ритм, динаміку музики, її філософську багатозначність.

Психологічний принцип ґрунтується на передачі переживань із приводу творів, процесу їх написання. У таких фільмах зазвичай автор або виконавець твору стає об'єктом психологічного аналізу. Психологічна вірогідність поведінки митця обертається своєрідною драматургією. Вона сприяє формуванню музичної уваги глядачів, результатом якого стає їхня активна співтворчість із композитором і виконавцем. Фільми, засновані на психологічному принципі, як правило, не анімаційні, а ігрові, іноді документальні, призначені для старшокласників та студентів. Серед прикладів ігрових фільмів про композиторів «Амадей» М. Формана, «Апокриф: музика для Петра і Павла» А. Аль-Хадада, «Переписуючи Бетховена» А. Холланд, «Чайковський» І. Таланкіна. З нових ракурсів розкривають творчість композиторів фільми документальних серіалів «Чи чули ви?», «Генії й злодії епохи, що минає», «Як уходили кумири», «Майстерня композитора», «Нетлінні ноги» та ін.

Дослідницький принцип ґрунтується на простеженні процесу творчості митця. Це дозволяє режисерові розкрити внутрішній механізм художнього впливу. Фільми засновуються на документальних матеріалах,

тому присвячені здебільшого майстрам і творам Новітнього часу («Ритми і парадокси С. Прокоф'єва», «Шостакович великим планом» тощо). На дослідницькому принципі базується чимало фільмів про хореографію. Камера простежує процес створення танцю, фіксує деталі хореографічного малюнку, специфіку пластики. У подібних фільмах часто має місце показ репетиції, через яку розкривається складна динаміка творчості («Спогади Федора Лопухова», «Майя»). Дослідницький принцип робить глядачів ніби співучасниками творчості в усій її повсякденній важкості.

Для відеоматеріалів, побудованих на основі психологічного і дослідницького принципів важливу роль відіграє колір. Нерідко застосовується ефект контрасту кольорового та чорно-білого зображень. Наприклад, чорно-біле може асоціюватися з минулим, спогадами, повсякденною важкою творчою працею, кольорове – з теперішнім, творчими планами на майбутнє, результатами роботи.

Залежно від позицій розгляду того чи іншого відеоматеріалу відносно його функціонування формуються сучасні наукові підходи, своєрідні методологічні стратегії. Спостерігається тенденція з'єднання різних підходів, що зумовлюється процесами ускладнення та трансформації художніх структур і систем. Основними підходами до застосування відео при викладанні мистецтвознавчих дисциплін можна вважати інструктивно-технологічний, культурологічний, кінематографічний, психолого-педагогічний.

Інструктивно-технологічний підхід має на меті точне забезпечення інструментального управління навчальним процесом. При застосуванні даного підходу враховуються якісні й кількісні характеристики, притаманні відеопродукції. Так, технологічною перевагою відео для навчання є можливість поділу цілісного фільму на фрагменти, що використовуються окремо, робота зі стоп-кадром.

Інструктивно-технологічний підхід прагне до максимальної алгоритмізації навчального процесу, покрокового визначення дій, схематизації явищ, що вивчаються. На цьому підході засновується програмоване навчання мистецтвознавчим дисциплінам. Найбільше інструктивно-технологічний підхід придатний для вивчення теоретичних дисциплін різних галузей, основ композиторської техніки.

З погляду інструктивно-технологічного підходу відео має надавати методичні рекомендації щодо виконання певних завдань, роботи з комп'ютерними програмами (музичними конструкторами, редакторами

тощо). Причетність до інструктивно-технологічного підходу мають також відеоматеріали, які унаочнюють структурні компоненти тих чи інших мистецьких явищ (наприклад, рух мелодії, поступовий вступ голосів, особливості ритмічного малюнка).

Культурологічний підхід трактує розгляд мистецьких феноменів, що презентуються за допомогою відео, як ретрансляторів певного типу культури, цивілізації. Якщо на ранніх стадіях існування відео здебільшого популяризувало різні види мистецтва, то згодом воно спромоглося досліджувати їх, допомагаючи вирішити різноманітні культурологічні й мистецтвознавчі завдання. Культурологічний підхід є важливим при вивченні історії мистецтва.

Підхід, який умовно називаємо *кінематографічним*, наголошує той факт, що сприйняття відеопродукції підпорядковується законам сприйняття кіномистецтва і залежить від рівня аудіовізуальної культури реципієнтів. Так, Т. Й. Рейзенкінд говорить про принцип темпоральності у пізнанні відеопродукції. Це «передбачає включення інтегративних механізмів для вивчення різноманітних знакових систем та узагальнених символів» [5, с. 527].

Згідно кінематографічного підходу інформація при вивченні мистецтвознавчих дисциплін подається засобами кіномистецтва. До подання навчальної інформації застосовуються такі терміни кінематографії, як «кадр», «монтаж», «композиція», «ракурс» тощо. Тобто процес переробки інформації отримує риси художності, що дозволяє об'єктам педагогічного впливу формувати в свідомості цілісні концепти розглядуваних явищ.

Кінематографічний підхід звертає особливу увагу на динамічність подання інформації. Динамічність і емоційність кінообразів сприяють кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, підвищують ефективність педагогічних впливів.

Найбільш поширеним і різноспрямованим є *психолого-педагогічний* підхід, що передбачає прогнозування і корекцію впливів продуктів відеокультури на сприйняття, пам'ять, увагу, мовлення, мислення, мотивацію тощо. Основоположним психічним процесом, що забезпечує засвоєння художніх творів, є сприйняття. Відповідно, головним завданням застосування відео педагогом визнається формування в учнівства художньої психологічної установки. Про її сформованість свідчить потреба регулярного спілкування з мистецтвом, наявність навичок адекватного сприйняття художніх творів (термін В. В. Медушевського).

Для формування художньої психологічної установки важливим є вибір художніх творів, обсяг їхнього подання засобами відео, послідовність і характер подачі. Як правило, слід вибирати ті твори, в яких індивідуальність митця розкривається найяскравіше. Засобами створення установки у відеоматеріалах виступають: цитування, використання хронікально-документальних матеріалів, великий план, динамічний звукозоровий монтаж, зоровий асоціативний ряд, продумана композиція кадрів.

Висновки. Зазначені в статті підходи є взаємозалежними і суміщуваними. Тому найбільш сучасним може вважатися інтегративний багатоаспектний підхід до застосування відео в навчальному процесі, який дозволив би врахувати різні погляди й позиції.

Комплексний вплив на органи сприйняття, який здійснює відео, підвищує якість засвоєння інформації об'єктами педагогічного впливу. Засоби відео через свою наочність, конкретність, динамізм наближають навчальний матеріал до фізичної реальності. Синтетизм, притаманний відео, з його полісенсорністю, поєднанням художніх і наукових якостей, дозволяє вивчати мистецтво у рідкісній сучасній поліхудожній освітній тенденції. Відео органічно поєднує музично-звукочувальний і зорово-наочний плани з мовленням, причому в різних інтонаційних модальностях. Поліхудожня взаємодія проявляється в застосуванні матеріалу й виражальних засобів різних мистецтв, «перекладу» образного змісту з одного художнього ряду в інший. Оскільки відео майже завжди супроводжується звуком, може містити текстові елементи, воно виводить на дослідження феноменів мультимедіа в ракурсі мистецької освіти, що є перспективою подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агафонова Н. А. Общая теория кино и основы анализа фильма: [уч. пособие] / Наталья Анатольевна Агафонова. – Минск: Тесей, 2008. – 392 с.
2. Бокшицкая Е. Музыкаведческий фильм как средство эстетического воспитания / Е. Бокшицкая // Эстетические очерки. – Вып. 3. – М.: Музыка, 1973. – С. 209–228.
3. Ильченко Е. В. Использование видеозаписи на уроках английского языка / Елена Владимировна Ильченко // Первое сентября. Английский язык. – 2003. – № 9. – С. 7–10.
4. Планкова В. А. Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения [Электронный ресурс] / Вероника Андреевна Планкова // «Magister Dixit» – научно-

педагогический журнал № 4 (12). – Декабрь, 2011. – Режим доступа: <http://md.islu.ru/>

5. Рейзенкінд Т. Й. Мистецтво кіно як фактор організації поліхудожнього виховання молоді / Тетяна Йосипівна Рейзенкінд // Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті: [монографія]. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – С. 526–539.

6. Суминова Т. Н. Информационные ресурсы художественной культуры (артосферы): [научное издание] / Татьяна Николаевна Суминова. – М.: Академический проект, 2006. – 480 с.

7. Willis D. The potentials and limitations of Video / D. Willis // Videoapplications in ELT. – Oxford: Pergamon Press, 1983. – Pp. 17–27.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Власенко Ірина Миколаївна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Наукові інтереси: музичне мистецтво в художній культурі, становлення і розвиток ідей поліхудожнього виховання особистості в контексті сучасної інтеграції мистецької освіти.

УДК 781.1

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОЦЕСУ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ

Галина ДІДИЧ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Мистецтво – найбільш всеохоплюючий охоронник постійно хвилюючих проблем людства. Емоції, що виникають від спілкування з мистецтвом, принципово відрізняються від звичайних, що супроводжують людину протягом життя.

Мистецтво – результат естетичного пізнання світу. Емоційний відгук на справжнє мистецтво, чому б воно не було присвячене, викликає у процесі сприймання «ту світлу радість, та особливе почуття, котре називається естетичною насолодою» (М. Чернишевський). І якщо при сприйманні мистецтва це почуття не виникало, це означає, що не було естетичного сприймання.

Термін сприймання визначається як пізнавальний процес і заключається у відображенні в свідомості людини предметів і явищ дійсності, в усій багатоманітності їх сторін.

Сприймання – це сукупність відчуттів, але не просто їхня сума. Цей складний процес визначається конкретними сполученнями та взаємодіями різних відчуттів, що в свою чергу залежить від своєрідності зв'язків та відношень різноманітних якостей, сторін, частин, предметів та явищ. До процесу сприймання поряд з відчуттям входить минулий досвід у вигляді знань, уявлень. Якщо б сприймання не спиралося на минулий досвід, то був би неможливим сам процес пізнання, тому що без співвідношення людиною предметів, явищ без використання конкретних знань, здобутих в минулому досвіді, неможливо визначити, осмислити сутність сприймаючого. Це й обумовило **мету нашої статті**, яка полягає у з'ясуванні змісту та структури процесу музичного сприймання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема сприймання постійно знаходилася і знаходиться в полі зору видатних філософів, психологів, літературознавців, мистецтвознавців, таких як: Б. Асаф'єв, Г. Кечхуашвілі, Л. Коган, О. Костюк, Ю. Кремльов, Є. Назайкінський, О. Никифоров, Л. Столович, П. Якобсон та ін.

Характерні особливості процесу музичного сприймання відображені в роботах відомих психологів і музикознавців: Б. В. Асаф'єва, Я. Врубльової, О. Г. Костюка, В. М. Максимова, В. В. Медушевського, Є. В. Назайкінського, А. Н. Сохора, М. Тараканова, О. О. Фабштейна, В. Цуккермана та ін. Не залишилися осторонь проблем музичного сприймання дослідження педагогів: О. О. Апраксіної, Ю. Б. Алієва, В. К. Белобородової, Н. Л. Гродзенської, Д. Б. Кабалевського, В. Д. Остроменського, Г. М. Падалки, Т. П. Плєсніної, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, В. М. Шацької та ін.

Структура музичного сприймання детально висвітлена у працях сучасних дослідників з позиції естетики і соціології, мистецтвознавства і музикознавства, педагогіки і психології (В. К. Белобородова, М. С. Коган, Л. М. Кадцин, О. Г. Костюк, В. В. Медушевський, Є. В. Назайкінський, Г. І. Панкевич та ін.).

Цікаві думки про художню структуру та її сприймання, котрі можуть бути віднесені й до процесу емоційно-раціонального сприймання музичного образу, викладає М. Сапаров в своїй роботі «Художній твір як структура». Він поділяє структуру художнього твору на багатоскладову «ієрархію структур»: пласт матеріальної освіти як об'єкту безпосереднього

чуттєвого сприймання; пласт предметно-уявного як пласт образної репродукції; пласт предметно-неуявного як пласт художнього значення. За думкою автора дана схема є узагальненою характеристикою художньої структури в цілому.

Виклад основного матеріалу. Естетичне сприймання це складне копіювання явищ оточуючого життя. З моменту свого зародження естетичне сприймання носить особистісний характер, будучи в певній мірі незалежним по відношенню до сприймаючого об'єкту. Естетичне сприймання завжди включає в себе елемент оцінки.

Сприймання творів мистецтва як зазначав П. М. Якобсон, проходить декілька щаблів – від поверхневого, зовнішнього охоплення рис твору, до досягнення його сутності та змісту. Цей рух від поверхневості до змісту і є розвиток.

Музичне сприймання – різновид естетичного сприймання. Воно володіє якостями, притаманними сприйманню мистецтва в цілому, але разом з тим, має свої особливості, обумовлені специфікою музики як виду мистецтва. Музичне сприймання – вид художньо-пізнавальної діяльності, результат тривалого суспільно-історичного розвитку людської особистості. Виникло воно в процесі опанування музичного мистецтва – створеною людиною оригінальною, незамінною естетичною формою пізнання навколишньої дійсності.

Музичне сприймання – процес глибинний і малодоступний зовнішньому спостереженню, що ускладнює як діагностику засвоєння музики, так і керівництво ним. Музичне сприймання – це формування в уяві слухача цілісного художнього образу твору. Воно передбачає глибоке осмислення його емоційного змісту.

Сприймання як художня діяльність складається з взаємодії емоцій, уяви, осмислення змісту та форми твору. Воно характеризується цілісністю. Сприймаються не тільки і не стільки окремі звуки, фарби, скільки весь колорит, вся гармонія звучання.

Зовнішнє музичне сприймання розглядається як особлива психічна діяльність, що міститься «в духовному оволодінні творами музичного мистецтва» [11, с. 227]. У зв'язку з такою постановкою питання цілісне художнє сприймання музичного твору одержує характеристику як емоційне, активне сприймання, яке, «з одного боку ... включає в себе осмислення, оцінку твору на основі засвоєння узагальнених знань про музику; з іншого боку, думка про музику, судження про неї, про її художню форму завжди спирається

на змістовне сприймання музичного твору, що містить в собі художні образи» [1, с. 9].

Музичне сприймання – один з видів музичної діяльності, який об'єднує музичну творчість, музичне виконавство та сприймання музичних творів. Творчість, виконавство та сприймання музики підкорені загальним, єдиним музичним закономірностям, обумовленим специфічною сутністю музики як різновиду мистецтва.

Процес музичного сприймання цілісний та неподільний. У ньому умовно можна виділити окремі етапи:

– сприймання – первинне, орієнтовне, емоційно-образне відображення музичного твору в його об'єктивній цілісності й багатогранності;

– сприймання – інтеграція змісту музичного твору крізь призму творчих можливостей та індивідуального досвіду слухача у процесі емоційно-образного відображення його об'єктивної цілісності й багатогранності;

– сприймання – емоційно-образне відображення музичного твору в його цілісності й багатогранності, збагачене індивідуально-особистими відношеннями слухача.

Музичне сприймання є складним художньо-пізнавальним актом, який виникає в процесі засвоєння людиною музичного мистецтва. Воно передбачає наявність у людини музикальності, яка дозволяє методом узагальнено-художнього засвоєння засобів музичної виразності естетично сприймати втілені в музичних образах явища оточуючої дійсності. Грунтуючись на естетичному відношенні до явищ дійсності музичне сприймання є складовою частиною суб'єктивного освоєння об'єктивного змісту музичних образів. Спираючись на це можна сказати, що музичне сприймання є однією з форм музичної діяльності, яка заключається в естетиці знань оточуючої дійсності.

В основі музичного сприймання лежать емоції, за допомогою яких слухач досягає змісту музичних творів. Музичне сприймання, як інший пізнавальний акт, неможливе без раціонально-логічних розумових операцій. «Сприймання музики проходить через емоції, але емоцією не закінчуються. В музиці ми через емоцію пізнаємо світ. Музика – емоційне пізнання» [12, с. 23].

Музичне сприймання – складний процес, у якому взаємодіють чимало елементів, спільних для багатьох людей і особливих для конкретної особи. Це система, що складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їхніми особливими властивостями, структурою і змістом.

Серед функцій музичного сприймання потрібно виділити, насамперед, комунікативну функцію, під якою В. В. Медушевський розуміє здатність музичних творів слугувати засобом художнього спілкування завдяки спрямованому впливу музичної структури на процес і результат сприймання [7, с. 150].

В особистісному плані виділяються такі функції музичного сприймання, як задоволення потреби у художньому пізнанні, творчості, самовихованні, естетичній насолоді, розрядці, стимулюванні інших видів діяльності, формування певного настрою тощо. Узагальнюючи, можна сказати, що музичне мистецтво у даному випадку виконує компенсаторну функцію. Конкретна функція музичного сприймання реалізується в системі операцій, в якій виявляється багаторівневість діяльності слухача.

Під структурою музичного сприймання розуміється спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішня організація і сукупність істотних відношень між компонентами в середині цілого [13, с. 667]. Вона має, як правило, кілька сторін і рівнів, складається з підструктур, кожна з яких, у свою чергу, можна розглядати, як частину цілого. Зрозуміло, що ціле можна розглядати як даність лише умовно, бо реально будь-яка структура розгортається й утворюється у результаті певного процесу. Закономірності процесу становлення структури складають його логіку.

Музична структура поєднує в собі цільність і цілісність. Цільністю вона характеризується як неповторне за оригінальністю, аргументацією, манерою структурних побудов єдине художнє явище, а цілісністю – як художнє явище, основане на єдиних, вироблених історично правилах і законах музичного мистецтва, яких дотримується композитор при створенні музичного твору, а слухач – при його сприйманні. Цілісність музичної структури не догматичне і завжди підпорядковане меті вираження конкретного змісту.

У сучасній науці відсутня єдина точка зору на структуру процесу сприймання. В. К. Белобородова виділяє п'ять головних структурних компонентів музичного сприймання, які складають його психологічний механізм: емоційний відгук на музику, музичний слух, мислення, пам'ять, здатність до співтворчості [3 с. 20]. Названі компоненти, на її думку, є необхідною складовою частиною музичного сприймання і жоден з них не може бути виключений з нього без шкоди для процесу сприймання.

Г. І. Панкевич, розуміючи під структурою сприймання музичних творів спосіб поєднання і взаємозв'язку його складових елементів, виділяла такі основні елементи: сприймання нинішнього (безпосереднє сприймання твору); минулого (безпосереднє поєднання з уже прослуханим, його актуалізація) і майбутнього (передбачення подальшого музичного розвитку); об'єктивне і суб'єктивне, аналіз і синтез [8, с. 194]. При сприйманні вони нерозривно злиті, утворюючи складну єдність елементів, що взаємодіють, яка й приводить до виникнення цілісності як якісно нового завершального етапу сприймання.

О. П. Рудницька розглядає структуру музичного сприймання, як особливу діяльність, процес і результат якої детермінований системою перцептивних і інтелектуальних умінь [14, с. 288]. Вона вважає, що на першому ступені сприймання необхідний розвиток тих умінь, які слухачу дають змогу виділяти окремі образи, стежити за їхнім розвитком, об'єднувати в ціле окремі явища. На другому ступені сприймання необхідний розвиток умінь аналізувати твір, порівнювати його з явищами художньої культури тощо.

Під структурою музичного сприймання розуміється спосіб поєднання і динамічного взаємозв'язку між об'єктивно даним музичним твором і слухачем як суб'єктом сприймання. Можна виділити декілька складових елементів означеної структури: об'єкт, суб'єкт і процес взаємодії цих елементів, тобто процес сприймання.

Методологічною основою цього визначення став висновок В. О. Ганзена про те, що в акті сприймання цілісного об'єкта (яким є музичний твір) можна виділити три основних компоненти – об'єкт сприймання, суб'єкт сприймання, процес сприймання [4, с. 27].

Музичне сприймання як здатність естетичного пізнання оточуючої дійсності, яка втілена в музичний образ, невіддільна від творчості. Музичний образ виникає лише при певному поєднанні компонентів музичної мови. Це переконливо довів на основі системно-структурного аналізу В. В. Медушевський. Музичний образ він характеризує як «систему життєвих (емоційних, рухових, сенсорних, мовних, ситуативних тощо) асоціацій, які знаходять своє втілення у музичному матеріалі – моделюються в музичних засобах і породжують у них відношення, названі «синтаксисом образу» [6, с. 27].

Аналітичний підхід до об'єктивного слухачького образу вказує на те, що у його основі лежать безпосередні враження від

сприйнятої музики та суб'єктивні уявлення, які виникають при її сприйманні. Вони являються ніби будівельним матеріалом, а слухацький образ – їхнім узагальненим підсумком.

Процес формування слухацького образу пов'язаний з безпосереднім сприйманням музики і слідуючими за ним емоційно-розумовими операціями. Суб'єктивний слухацький образ має узагальнюючий характер, і в наслідок цього йому не притаманна відносна незалежність від безпосереднього змісту музики. Він органічно поєднує емоційний характер сприйнятого з емоційним характером привнесеного, набуваючи в результаті такого злиття принципово нові якості – естетичний підсумок сприймання твору музичного мистецтва.

Характеризуючи специфічні особливості сприймання, В. Ф. Асмус зазначав, що до усвідомлення змісту, даного об'єктивно в самому творі, не існує, і не може бути ніякого іншого шляху, окрім активності самого слухача. Зміст твору створюється самим слухачем за орієнтирами, даними в самому творі, але з кінцевим результатом, який визначається розумовою, духовною діяльністю слухача. Діяльність – це і є творчість [2, с. 42].

Процес сприймання музики завжди має декілька значень:

- сприймання передбачувального (ідеального) змісту музичного твору;
- безпосереднє естетичне сприймання творчого акту;
- сприймання музичного твору з позиції оптимального слухача, тобто того, для котрого він створюється.

Таким чином, музичне сприймання в усіх ланках музичної діяльності слід розглядати як передбачувальний регулюючий та естетичний фактор, який порівнює музичну діяльність та її результати з потребами дійсності, так, як творча діяльність завжди є життям, породжуючи його.

Структура музичного твору – складне утворення, що об'єднує кілька відносно самостійних структур. Елементами образної структури змісту є мелодична, ладова, гармонічна, метрична, динамічна, темпова, жанрова, синтаксична, композиційна структури, які безпосередньо або опосередковано взаємопов'язані між собою і усі разом підпорядковуються головній структурі – образно-тематичній, що зумовлена змістом твору.

Говорячи про зміст музики, слід пам'ятати, що він не може бути повністю втіленим іншими, позамузичними засобами і досягнутий до кінця інакше, ніж осмисленням і

переживанням самої музики. Оскільки зміст музики передбачає багатогранні позатекстові зв'язки, його інтерпретація теж немислима без широких зв'язків, які виходять за межі тексту (зв'язки історичні, культурологічні, асоціативні, життєві, художні тощо).

Діяльність слухача спрямована на досягнення художнього змісту музики. З позиції сприймання в структурі змісту музичного твору Є. О. Ручевська виділяла п'ять рівнів [9, с. 78–81]:

I рівень – фізіологічний.

II рівень – елементарно-асоціативний.

III рівень – рівень музичних асоціацій, який виявляє жанрові й інтонаційні зв'язки даного твору з іншими явищами дійсності. Але аналіз цих зв'язків також є констатуючим.

IV рівень поєднує елементи двох попередніх, забезпечуючи художню цілісність і переосмислення музичних і позамузичних джерел.

V рівень – ідейно-концептуальний.

У процесі формування змістових уявлень слухачів Л. М. Кадцин виділяє два якісно відмінних етапи:

I етап – формуються уявлення, зумовлені лише звучанням даної композиції. Це уявлення про сам твір, його естетичну, моральну і світоглядну цінність, про враження, викликані його звучанням.

II етап процесу сприймання – інтеграція, осмислення соціальної значущості вихідних змістових уявлень, у результаті чого формуються концептуальні змістові уявлення, що відображають позицію композитора, виконавця, слухача щодо музичного твору [5, с. 30].

Між структурою музичного твору і структурою його сприймання існує певний взаємозв'язок. Аналізуючи структуру твору, можна передбачити й структуру естетичної реакції слухача на цей твір.

Поняття структури музичного сприймання і структури музичного твору не тотожні, хоча й розкривають різні аспекти одного й того самого явища – функціонування музичного твору. Однак структура музичного твору значно впливає на структуру сприймання.

Процес музичного сприймання визначається взаємодією музичного твору і слухача. У цій взаємодії слід розрізнити активні й пасивні, довільні й мимовільні, усвідомлені й неусвідомлені компоненти. Для визначення характеру цієї взаємодії слід враховувати, що слухач виступає водночас як особистість-суб'єкт, на яку впливає музика. Музичний твір також об'єктивно-суб'єктивний за своєю суттю.

А. Н. Сохор розглядав музичне сприймання як складний багаторівневий процес, в якому можна виділити кілька стадій: слухання як фізичний і фізіологічний процес; розуміння і переживання музики; її інтерпретація і оцінка.

Додатковими стадіями музичного сприймання, які виходять за межі реального звучання музики, є формування у слухача установки на сприймання та наступна післядія твору, тобто осмислення і переосмислення після виконання, вплив на подальшу поведінку слухача [10, с. 100].

Визначена послідовність стадій є умовною, оскільки в процесі сприймання ці стадії не обов'язково йдуть одна за одною, нерідко суміщаються.

Педагогічний аспект сприймання музики глибоко розкриває В. К. Белобородова. Вона розрізняє три умовні стадії музичного сприймання, які якісно відрізняються одна від одної. Перша стадія характеризується дифузністю, розмитістю, цільністю сприймання незнайомого твору. У слухача складається лише загальне враження про музичний образ, з'являється емоційна реакція. Друга стадія – повторні слухання – є процесом заглиблення у зміст твору, виділення найяскравіших особливостей, усвідомлення виразності окремих елементів музичної мови. На третій стадії музичний образ постає збагаченим асоціаціями, які виникають. Сприймання стає свідомим, чіткішим, естетично повноцінним.

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, що художнє сприймання, зокрема музичне, має свою специфіку, яка відрізняє його від сприймання будь-яких інших явищ навколишнього світу. Воно є складним, багатогранним і суперечливим процесом, що слід неодмінно враховувати у педагогічній діяльності.

Результат музичного сприймання виступає як складна багаторівнева структура, в якій перетинаються результати перцептивного й інтелектуального актів, осягнення художнього світу твору й активного оволодіння ним.

Дослідження процесу музичного сприймання пов'язане з важливими теоретичними і практичними проблемами, розробка яких необхідна для пізнання суті музичного сприймання, його закономірностей, пошуку ефективних шляхів і засобів педагогічного керування цим процесом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э. Б. Абдуллин. : Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество / В. Ф. Асмус. – В сб.: «Вопросы литературы». – Т. 2. – М.: Искусство, 1961. – С. 42.
3. Белобородова В. К., Ригина Г. С., Алиев Ю. Б. Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев / Под ред. М. Румер. – М.: Педагогика, 1978. – 160 с.
4. Ганзен В. А. Восприятие целостных объектов / В. А. Ганзен. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 152 с.
5. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – К.: Наук. думка, 1965. – 121 с.
6. Медушевский В. В. К проблеме семантического синтаксиса / В. В. Медушевский // Сов. музыка. – 1973. – № 8. – С. 20–29.
7. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
8. Панкевич Г. И. Восприятие музыкального произведения и его структура / Г. И. Панкевич // Эстетические очерки: Сб. стат. – Вып. 2. – М.: Музыка, 1967. – С. 191–211.
9. Ручевская Е. Об анализе содержания музыкального произведения / Е. Ручевская // Критика и музыкознание: Сб. ст. – Вып. 3. – Л.: Музыка, 1987. – С. 78–81.
10. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / А. Н. Сохор: В 3 т. – Т.1. – М.: Сов. композитор, 1981. – 296 с.
11. Сохор А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия / А. Н. Сохор. – В кн.: Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л.: Музыка, 1980. – 295 с.
12. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды: В 2 т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
13. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.
14. Формирование эстетического отношения к искусству: В 6 т. – Т. 1. – М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – 228 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.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, сприймання музики як педагогічна проблема, художньо-естетичне виховання підростаючого покоління.

УДК 372.87:75.03

**РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПЛАСТИЧНОЇ
ВИРАЗНОСТІ ЖИВОПИСУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ХХ СТОЛІТТЯ (НА ПРИКЛАДІ
ТВОРЧОСТІ О. ОСМЬОРКІНА І П. ОССОВСЬКОГО)**

Олена КИРИЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасна система вищої гуманітарно-педагогічної освіти спрямовує до виховання естетично розвиненої, високо творчої і професійно підготовленої особистості фахівця з широким світоглядом. Розвиток у майбутнього вчителя образотворчого мистецтва естетичного сприйняття певних явищ, якими багата історія мистецтва, відбувається як у комплексі практичного освоєння мальовничих прийомів, так і при вивченні курсу теоретичних дисциплін. Завдання навчального процесу на художньо-графічних відділеннях полягає у формуванні розуміння законів створення насиченого за змістом художнього образу, в розвитку вмінь виявляти особливості виразних прийомів у художніх течіях різних епох. Важливим є формування навичок порівняльного аналізу і здібностей співвідносити різночасові явища мистецтва та застосовувати отримані знання на практиці.

Пошук прийомів, якими можна збагатити живописне рішення твору, є постійним прагненням художників до більш яскравої образності, що можна спостерігати в історії образотворчого мистецтва майже в усі її періоди. Проте саме ХХ століття дає підставу для виявлення багатоманітної специфіки пластичної виразності живопису, тому що саме в цей час відбулися радикальні зміни художньої мови і це збагатило мистецтво унікальними живописними відкриттями. Серед найбільш значимих художніх течій ХХ століття виокремлюються сезанізм, який представляли художники авангардного творчого об'єднання першого десятиліття «Бубновий валет», а також суворий стиль, який виник у 1960-ті роки в межах соціалістичного реалізму. Ці два напрями, зберігаючи реалістичну трактовку дійсності, зуміли знайти нову живописну пластику і продекларувати нові принципи створення реалістично трактованих форм і простору засобами кольору, тому пошук загальних принципів, що зближують дані художні системи, є актуальним і продуктивним.

В умовах навчального процесу на мистецькому факультеті КДПУ імені Володимира Винниченка студенти мають можливість ознайомитись з цими художніми системами на прикладі творчості двох

видатних майстрів, батьківщиною яких є Кіровоградщина і твори яких зберігаються в музейних колекціях Кіровограда – Олександра Осмьоркіна і Петра Осовського. Ці художники є представниками даних напрямків у живопису, обидва працювали у ХХ столітті, але в різні часи. О. О. Осмьоркін свій творчий шлях починав з близькості художнім пошукам об'єднання «Бубновий валет» і згодом розширив свої прихильності до захоплення імпресіонізмом і прагненням до ліричної лінії реалізму; П. П. Осовський – представник іншого покоління і за віком і за художніми орієнтирами, належав до напрямку, що виник у 1960-ті роки і отримав назву «суворий стиль», проте він також згодом у певній мірі пом'якшує суворість палітри і наближується до романтичного погляду на реальність. Виконуючи низку завдань, студенти повинні зрозуміти, що творчість цих майстрів є взаємозв'язаною, одна живописна система логічно продовжує іншу, тому виявлення їхніх пластичних концепцій може збагатити уявлення про виразні засоби у трактуванні реалістично переданої дійсності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На сьогодні є багато досліджень про художні відкриття минулого сторіччя, проаналізовані новаторські внески в розвиток мистецтва представниками різних напрямків початку ХХ століття, виявлені наслідки знищення цих пошуків на території радянської держави у період панування соціалістичного реалізму, розглянуті різні стадії соцреалізму, визначена різниця між його особливостями сталінського періоду і тими процесами, що відбувались у другій половині століття, підкреслене значення творчості нонконформістів у подальшому розвитку авангардистських пошуків в умовах жорсткого переслідування будь-якого відхилення від загальної програмно-ідеологічної концепції – методу соцреалізму.

Базовими джерелами для виявлення специфіки і порівняння таких багатьох в чому не схожих живописних систем, які представлені творчістю «сезаністів» і «суворостильців», стали монографії і статті, що присвячені власне аналізу художніх відкриттів «Бубнового валету» і суворого стилю. Серед найбільш значимих видань відома праця Г. Г. Поспелова

[10], в котрій глибоко і ґрунтовно розглянуті досягнення «бубнововалетців», а також каталог зі збіркою статей про зв'язок авангарду з так званим «російським сезанізмом» [9]. У літературі про творчі пошуки «бубнововалетців» і «суворостильців» у значній мірі розглядаються підґрунтя новаторства, виявляються особливості творчої манери і відкриттів окремих художників, аналізуються конкретні твори майстрів, зокрема це є головним змістом монографій та статей про творчість О. Осмьоркіна та П. Оссовського авторів С. Бестужевої, А. Никича, Л. Усольцевої, О. Рожнової. Важливим є те, що сьогодні починається осмислення специфіки своєрідного сприйняття тенденцій суворого стилю в українському мистецтві, про його перші прояви вже в творчості Ф. Кричевського пише Л. Смирная [11, с. 151], але в цей же час дослідниця підкреслює певні особливості живописної пластики суворого стилю в українському варіанті. Останні дослідження спрямовані на поглиблене вивчення різних аспектів творчості окремих художників, на осмислення загальних проблем розвитку мистецтва ХХ століття саме в контексті продовження пошуків пластичної виразності живопису, наприклад, цьому присвячені дисертації О. П. Малкової і К. А. Светлякова.

Спроби порівняти живописні системи «бубнововалетців» і «суворостильців» виникли лише нещодавно. Так, В. С. Манін, виявляючи особливості «нового реалізму», які він бачить у відмінності від концепції «реалізму передвижників», підкреслює, що ці відмінності проявляються саме через «пластичне вираження соціального погляду на світ» [4]. Спільні тенденції у засобах пластичної виразності в живописі «Бубнового валету» і художників суворого стилю знаходять В. Н. Дьяконов, К. В. Карпова, Є. Ю. Турчинська, підкреслюючи, що обидві системи починали собою певний період змін у мистецтві, в їхніх пошуках проглядаються деякі паралелі в орієнтирах, вони дають яскраве уявлення про поняття «пластична виразність живопису».

Теорії естетичного виховання та методики навчання образотворчому мистецтву розроблені В. С. Кузіним, М. М. Ростовцевим, С. О. Сисоєвою, А. О. Унковським, О. П. Яшухиним та іншими авторами. Проблеми естетичного сприйняття в навчальному процесі вищих навчальних закладів розглядають В. С. Мовчан, Л. Т. Левчук, Н. Г. Межова, В. О. Лозова котрі вважають цей процес найважливішим у підготовці високорозвинутої особистості майбутнього фахівця. Незважаючи на всебічні аспекти, що проаналізовані

вченими, не існує акцентів саме на розвитку естетичного сприйняття пластичної виразності живопису в майбутніх учителів образотворчого мистецтва, хоча, дана проблема є важливою для вчителя, тому що він повинен навчити школярів різним засобам художньої виразності, виявити здібності самих учнів до пластичного почуття форми і простору, познайомити з творчістю видатних художників і пояснити зміст та особливості їхньої художньої мови.

Метою даної статті є виявлення шляхів до розвитку в студентів художньо-графічних відділень естетичного сприйняття пластичної виразності живопису в процесі вивчення і порівняння двох значимих живописних систем ХХ століття, які представлені творчістю видатних художників – Олександра Осмьоркіна і Петра Оссовського, а також визначення найбільш продуктивних педагогічних умов і методологічних прийомів, за допомогою яких цей процес буде найбільш ефективним.

Виклад основного матеріалу. Пластична виразність – це якість живопису, яка досягається, насамперед, за допомогою світла і кольору. Почуття пластичної виразності може трактуватись як здатність переживати задоволення від сприйняття цілісності та єдності живописної або скульптурної форми. Процес розуміння почуття пластичної виразності відбувається в результаті естетичного сприйняття твору, тобто певної емоційної реакції глядача. Естетичне сприймання тісно пов'язане з тим, що визначається як художня потреба [2]. У професійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва художня потреба формується через практичну образотворчу діяльність і може розглядатися як прагнення до художньо-естетичної діяльності, що приносить відчуття задоволення і від самого діяльнісного процесу, і від сприйняття мистецтва.

Одним з важливих завдань на етапі навчання у ВНЗ є виховання високорозвинутого естетичного смаку при сприйнятті художніх творів. Для розвитку естетичного сприйняття і розуміння пластичної виразності живопису доцільно створення педагогічних умов комплексного характеру, які сприятимуть формуванню професійного відношення до різноманітних виразних засобів живопису у майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Перш за все до цих умов належить оптимальне поєднання міждисциплінарних зв'язків, які здатні розширити уявлення про виразні засоби живопису – крім практичних занять з малюнку, композиції, живопису, важливу роль у цьому процесі відіграють

курси з історії образотворчого мистецтва, культурології та естетики.

Шляхом, що сприяє розвитку естетичного смаку студента, є формування в нього розуміння того, що для художника важливою є здатність знайти такі виразні прийоми, які максимально точно передають ідею твору, відображають актуальну форму художнього висловлювання, котра затребувана часом. Студенти мають відчувати і розуміти, чому майстри на певному етапі розвитку історії мистецтва починають шукати іншу пластичну форму, для цього потрібно вміти відбудовувати зв'язки між далекими один від одного періодами. З одного боку, значну допомогу надають праці відомих мистецтвознавців, але для людини, що сама практикує створення живописних робіт, таке знайомство з манерою художника буде лише умовляним, поверхневим, не глибоким. Тому важливе значення має організація позааудиторної роботи студентів, яка спрямована на активізацію пізнавальної діяльності, мотивацію до самоосвіти.

Крім роботи на пленері тут важливим є включення у навчальний процес ознайомлення з оригінальними класичними творами мистецтва в музейних експозиціях. Це принциповий аспект навчального процесу при підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Ще у 1926 році російський психіатр П. Карпов зазначав, що картина – це конденсатор всіх переживань, які властиві творцеві в момент творчості, на глядача може впливати тільки цей екземпляр, оскільки репродукції цього впливу не мають, він властивий виключно самій картині. Весь навчальний процес – і вивчення історії образотворчого мистецтва зокрема – повинен спрямовувати студентів художньо-графічного відділення на роботу з оригінальними творами, що допоможе відчутти творчу манеру, авторський стиль, колористичну виразність, принципи ліпки форми, передачі картинного простору засобами фарби.

Відвідуючи експозиції Кіровоградського обласного художнього музею, картинної галереї П. Оссовського «Світ і Вітчизна» та художньо-меморіального музею імені О. Осмьоркіна, студенти знайомляться з творами художників, аналізують і порівнюють їх, що здійснюється різними способами: це може відбуватися в самій експозиції музею і потім обговорюватися на семінарських і практичних заняттях, а також у самостійній роботі студента, і тут доцільне застосування принципу варіативності завдань при виконанні самостійних робіт. Так як у музейних експозиціях картини обох художників представлені різними жанрами – це пейзаж,

портрет, натюрморт – завдання повинні розраховуватися таким чином, щоб студенти засвоїли, що кожен жанр має власні закони створення художнього образу і в кожному випадку аспект почуття пластичної виразності живопису буде відігравати особливу роль. Знайомство з творчістю видатних майстрів може поглибити знання у самій системі жанрів, а також у виявленні значення кожного жанру в художньому процесі певного історичного періоду, що необхідно зв'язувати це з живописними реформами часу.

Відомо, що на початковій стадії свого творчого шляху О. Осмьоркін багато працював в усіх жанрах, хоча перевагу віддавав пейзажу. На прикладі ранніх етюдів художника 1910–1911 років «Спиртзавод у Єлисаветграді», «Околиця Єлисаветграда», «Будинок з колонами», що зберігаються в КХММ О. Осмьоркіна, студенти можуть помітити тяжіння до майбутніх живописних захоплень художника у цьому жанрі, а щоб відчутти стриману пластику живопису кожного періоду творчості майстра, доцільно порівняти ранні твори з пейзажами 1920–1930-х років, які є в експозиціях і меморіального і художнього музеїв, зокрема з картиною «Україна» (1930) і з ескізом до неї (1926). Тут можна побачити, що художник прагне «до пастозного письма, в якому поєднуються і колір, і напружена фактура фарби» [4] і вже більш орієнтується на живописно-пластичну систему П. Сезана: він також, як це робив французький художник, уникає ілюзорності, передає багатомірність і синтетичність світу через пластичне вираження його закономірностей. Згодом живопис Осмьоркіна стає соковитою, предметною, колір – матеріально-витонченим, колористична гама художника набуває певної легкості і приносить естетичне задоволення. Аналізуючи живописну манеру художника в етюдах 1930-х років «Кримський пейзаж з тополями», «Ранок. Крим. Кози», А. Надеждин підкреслює властиві саме їй пластичні якості: «Експресивний, щільний мазок, чергуючись з м'якими дотиками пальців по краю фарбового шару, збирають світло й тінь в єдине ціле повітряного простору, поєднання тонких вальорів, класичних лісерувань та імпресіоністичного живопису створюють особливе відчуття матеріальності» [7]. Ці особливості живописної системи митця можна побачити і в більш пізніх роботах, які є в експозиції художнього музею.

Велике значення має вивчення жанру натюрморт, на прикладі якого з точки зору почуття пластичної виразності форми і простору в живописі можна зробити багато відкриттів. Саме митцям «Бубнового валету» належить відродження інтересу до цього жанру

після деяких років майже повної до нього байдужості. Натюрморти О. Осмьоркіна «Асторія», номер 103» (1946; художньо-меморіальний музей О. Осмьоркіна), «Пиріг з чорницею» (1948; обласний художній музей) дозволять студентам зрозуміти, чому ці композиції найбільш близькі сезанівській живописній пластиці. В них простежується запозичений сезанівський прийом ліплення мальовничої форми і одночасного її спрощення, а також відбудовується гранична композиційна стійкість і одночасна «відмова від прагнення передати фізичну привабливість предмета, тіла, яке стає суто живописною субстанцією, існуючій у тривимірному просторі» [12]. При вивченні живописної пластики предметного світу в творах Осмьоркіна лише мистецтвознавчий або художньо-естетичний аналіз не достатній, саме тут одним з продуктивних завдань може стати виконання копії або власного твору за мотивами натюрмортів у манері майстра, але з максимальним дотриманням прийомів, які б наближувались до художньої мови у дусі сезанізму. Це дуже складне завдання і, можливо, не всі мають змогу передати точно саме живописну пластику простору і форми предметів, але сам процес буде корисним і сприяє проникненню в тканину і так зване живописне тісто автора, що безсумнівно збагатить уявлення про вище перераховані принципи і прийоми ліплення мальовничої форми. Завдання має варіюватись залежно від підготовки студента, одні здатні точно копіювати оригінальний твір, інші можуть створити вільну копію з нього, треті – композицію на тему, але все повинно робитися за умовою дотримання основних живописних прийомів майстра. До речі, копіювання класичного оригінального твору є наочним засобом естетичного виховання, розвиває майстерність і допомагає концентрувати увагу на найбільш важливих аспектах, що передають пластику форми і простору, особливо, якщо завдання надається саме з цією метою. На думку Л. А. Маслової, «процес копіювання можна розглядати як лабораторію творчого досвіду, як одну з необхідних сторін розвитку потенційних можливостей, як одну з природних граней професійної компетенції» [6, с. 3].

Знайомство з портретною творчістю О. Осмьоркіна розкриє перед студентами всю складність створення образу людини і в той же час всю багатогранність живописної пластики художника, яку можна спостерігати на прикладах портретів М. Б. Винець (1943–1944), В. К. Юркевича (1948), Н. Г. Осмьоркіної («Зелене пальто», 1947), Катюші (1953), групи портретних етюдів для великих композицій,

що представлені в експозиції художньо-меморіального музею О. Осмьоркіна. Тут можна відмітити, наскільки важливий колір в роботі художника над образом людини. Аналіз колористики портретів Осмьоркіна дозволить студентам проникнути в тонкі струни душі художника, відчути його любування чуттєвою красою світу і краще зрозуміти, яким чином художник працює над формою, вона залишається вагомою, ліпиться кольором. На заняттях з живопису студенти знайомляться з поняттям «ліплення форми кольором», яке означає, що колір має пластичну виразність завдяки таким властивостям, як світлота, котра допомагає створити враження об'єму, а також завдяки особливим якостям кольорів – їх здатності сприйматися як розташовані ближче і далі, виступаючі і відступаючі – і присутності контрасту. Теза Сезана «у живописі світла немає, є тільки колір» привела до того, що на зміну світлу в живописі приходять світлоносність кольору. Осмьоркін вміло використовує сезанівські прийоми для посилення світлоносності кольору – іноді залишає незафарбоване полотно, чергує мазки і плями, які лягають поруч один з одним, і це підпорядковує простір картини єдиному і енергійному ритмові. Таким чином, колір і світло не тільки додають об'єм зображуваній моделі, але і створюють «емоційну атмосферу портретного образу» [8]. Якщо провести глибокий аналіз портретів О. Осмьоркіна – саме в аспекті розгляду технічних прийомів створення живописної пластичності – з порівнянням даного жанру в іншому художньому напрямку, це дасть змогу проникнути в різні системи створення художнього образу людини засобами мальовничої пластики.

Саме у порівнянні живописного трактування людського образу можна виявити головні відмінності творчої манери О. Осмьоркіна від живопису художника другої половини ХХ ст. П. Оссовського, але також знайти ті спільні риси, які притаманні власне пластичній виразності живопису обох майстрів.

Під ідейною засадою художнього напрямку розуміється таке об'єднання митців, яке ґрунтується на споріднених естетичних принципах, що виявляють індивідуальне неповторне бачення світу [10, с. 6–7]. Обидва явища, котрі ми порівнюємо, відповідають головній умові – а саме наявності таких споріднених естетичних принципів. Наступним кроком у розвитку естетичного сприйняття пластичної виразності живопису в студентів є знайомство з живописною системою представника суворого стилю П. Оссовського, яке відбувається через деякий проміжок часу.

Проведення даної паралелі демонструє те, що протягом розвитку історії мистецтва ХХ століття зв'язок між відкриттями представників авангарду і подальшими пошуками нової художньої мови не переривався. В експозиції картинної галереї П. Оссовського «Світ і Вітчизна» студенти можуть ознайомитись з творами художника вже пізнього періоду, але вони продовжують ту лінію, яка є основою творчості майстра.

Саме поняття «суворий стиль» виникло завдяки характеристиці мистецтвознавця О. Каменського картини П. Оссовського «Три покоління» (1959), яка була виставлена у 1960 році і манеру якої у своїй рецензії Каменський охарактеризував як «суворий стиль» [1, с. 4]. Згодом цей термін був розповсюджений і використовувався для характеристики цілого напрямку мистецтва 1950-1960-х років, хоча «обриси його розпливчасті» [5]. Як відмічає Є. Турчинська, у 60-ті роки «перед молодими художниками знову постає проблема виразності форми, адекватної часу і здатної зобразити правду життя, але без ілюзорності натуралізму» [12]. В основі пластичного рішення картинного простору «суровостільцев» максимальне спрощення та узагальнення форми, прагнення до лаконічності силуету, спрощення і сплюснення самої композиції, яка часто вибудовується за законами колажу, багато в чому це сходиться до живописної пластики Сезана і бубнововалетців. Якщо порівняти портрети П. Оссовського – «Вершниця з Кладруб», «Чеський рибалка з Тршебоні» (2002), «Автопортрет» (2007) з портретною творчістю О. Осмьоркіна, можна знайти як явні відмінності, так як вони звичайно ж лежать на поверхні, так і деякі схожості саме в принципах пластичної виразності образів, тому що ця система також йде від сезанізму.

Стримана кольорова палітра згодом введе П. Оссовського на шлях розкриття таємниць колориту, а пошук виразності форми за допомогою контрастів теплих/холодних тонів і робота чистим кольором відкриють шлях до декоративності [3], що можна спостерігати в пейзажних композиціях, присвячених малій батьківщині художника – «Моя Батьківщина – Україна», «Поля Малої Виски», «Батьківщина». Світло в пейзажах Оссовського, як у сезаністів, створюється кольором. Яскраві кольорові контрасти набувають особливої сили звучання в теплоту, навіть гарячому, колориті, який неначе підсвічений зсередини. У порівнянні пейзажів майстрів має статися відкриття різних творчих манер. З одного боку, студенти вже знайомі з засобами пластичної виразності О. Осмьоркіна і можуть провести паралелі або знайти

відмінності, з іншого – перед ними інша живописна система, яка тяжіє до більш умовного, декоративного стилю. Виявлення спільного і різного тут може відбуватися у процесі дискусії на семінарі, де ставляться проблемно-пошукові питання, які сприятимуть пошуку переконливих аргументів, також у написанні творчих робіт. Формування навичок професійної художньо-естетичної оцінки на практичних заняттях як з живопису, так і при вивченні історії образотворчого мистецтва, є одним з головних завдань навчального процесу.

Важливими формами для реалізації шляхів розвитку естетичного сприйняття будь-яких явищ мистецтва є наукові конференції, які сприятимуть розвитку аналітично-наукового мислення. Підготовка до конференції припускає формування навичок дослідницької діяльності, що, в свою чергу, розвиває світогляд студента і дає йому змогу більш повного поглиблення в тему.

Висновки. Таким чином, повноцінне формування естетичного сприйняття пластичної виразності живопису неможливе не тільки без засвоєння студентами основ образотворчої грамоти, теорії і технології живопису, воно неможливе також і без знань процесів, які відбуваються в художньому процесі, без розуміння взаємозв'язку між різночасовими новаторськими явищами. Всі знання і навички, які отримує студент з метою розвитку почуття пластичної виразності живопису, повинні розглядатися в комплексі. Художньо-естетична підготовка студента, яка спрямована на розвиток естетичного сприйняття і розуміння живописної пластики, здатна сформувати досвід емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та індивідуальної творчої діяльності, а також покращити якість отриманих художньо-естетичних знань і умінь, що насамперед забезпечить адекватне сприймання творів мистецтва, які відрізняються новаторськими концепціями, крім того, дозволить грамотно аргументувати естетичне судження, робити теоретичний, естетичний, мистецтвознавчий аналізи художнього твору, використовувати отримані знання у власній художній практиці та майбутньому процесі навчання школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бестужева С. П. Оссовский / С. Бестужева. – М.: Советский художник, 1987. – 144 с. (Серия: Мастера советского искусства).
2. Эстетика: Підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; За заг. ред. Л. Т. Левчук. – К.: Вища шк., 1997. – 399 с.
3. Карпова К. В. «Суровый стиль»: художественные ориентиры направления /

К. В. Карпова // Вестник славянских культур. – Выпуск № 2 (36) / 2015. – С. 199–206.

4. Манин В. С. Продолжение нового реализма // Манин В. С. Русская живопись XX века. В 3-х тт. / В. С. Манин. – СПб.: Аврора, 2007. – Т. 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.artpanorama.su/?category=article&show=su_bsection&id=210

5. Манин В. С. «Суровый стиль» и его модификации // Манин В. С. Русская живопись XX века. В 3-х тт. / В. С. Манин. – СПб.: Аврора, 2007. – Т. 3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.artpanorama.su/?category=article&show=su_bsection&id=7

6. Маслова Л. А. Копирование работ мастеров изобразительного искусства в процессе обучения архитекторов: метод. указания для студентов 1-го и 2-го курсов специальности 270301 «Архитектура» / Л. А. Маслова. – Ухта: УГТУ, 2011. – 19 с.

7. Надеждін А. Поетика пейзажу в творчості Олександра Осмеркіна / Андрій Надеждін. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osmerkinmuseum.kr.ua/apub/pub01.html>

8. Осмеркин А. Размышления об искусстве. Письма. Критика. Воспоминания современников / Сост. и общ. ред. А. Ю. Никича / А. Осмеркин. – М.: Советский художник, 1981. – 400 с.

9. Поль Сезанн и русский авангард начала XX века. Каталог выставки / Куратор выст. и научн. ред. каталога А. Г. Костеневич. – СПб.: Славия, 1998. – 248 с.

10. Пospelов Г. Г. «Бубновый валет»: Примитив и городской фольклор в московской

живописи 1910-х годов / Г. Г. Пospelов. – М.: Советский художник, 1990. – 272 с.

11. Смирная Л. В. Украинский художественный нонконформизм в контексте развития европейского искусства второй половины XX века / Л. В. Смирная // Вісник Маріупольського державного університету / Гол. ред. проф. К. В. Балабанов. – Серія: Філософія, культурологія, соціологія. Вип. 7. – Маріуполь, 2014. – С. 146–160.

12. Турчинская Е. Ю. Сезаннизм и отечественная живопись XX века / Е. Ю. Турчинская // Научные труды (Санкт-Петербургский государственный академический институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И. Е. Репина), № 24 (март 2013). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gup.ru/events/smi/detail.php?ID=165986>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: архітектура та містобудівництво України, зокрема Єлисаветграда (Кіровограда), епоха модерна, художні процеси, мистецтво, дизайн XIX–XX ст., проблеми культурології, сучасна художня культура та збереження художніх традицій, методологія вивчення історичних та сучасних художніх процесів.

УДК: 378.371+637.016

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Сніжана КЛЮЄВА (Одеса)

Постановка проблеми. З напрямів модернізації національної системи вищої освіти, окреслених у Законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту» та Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, одним із актуальних постає завдання щодо її інтеграції в європейський і світовий соціокультурний простір. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема досягнення викладачами вищих навчальних закладів найвищих рівнів педагогічного професіоналізму, від конструктивного вирішення якої залежить прикінцевий результат у здійсненні розпочатих інноваційних перетворень у галузі професійного навчання й виховання нового покоління майбутніх фахівців для нашої країни.

При цьому, у зв'язку з бурхливим розвитком ринку і відповідної йому сфери

освітніх послуг вищої школи, кардинальними змінами її організаційно-економічних та соціально-психологічних умов функціонування, основними критеріями педагогічного професіоналізму сучасного викладача вищого навчального закладу постають: ділова ініціатива, інноваційність мислення, комунікативна компетентність, здатність викликати симпатію, здійснювати сприятливе враження і позитивно впливати на тих, хто оточує, створювати обстановку психологічного комфорту та довіри. Як наслідок, педагогічний імідж викладача починає набувати властивості одного з основних ресурсів, що забезпечують як високий соціальний престиж і успішність функціонування національної системи вищої освіти в цілому, так і конкретного вищого навчального закладу, зокрема. Це, у свою чергу, викликає необхідність цілеспрямованої

підготовки майбутніх викладачів вищої школи до створення свого ефективного педагогічного іміджу [3, с. 12].

Аналіз досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми формування педагогічного іміджу викладача вищої школи деякою мірою висвітлено науковцями, які досліджували: психологію індивідуальності (Б. Ананьєв, В. Мерлін, Є. Рогов, С. Рубінштейн, А. Спіркін); особливості становлення «Я-концепції» особистості (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс); специфіку сприйняття людини людиною та соціальної перцепції (О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, Б. Ломов, Г. Щокін); концептуальні засади та практичний інструментарій іміджології (П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкінс, І. Криксунова, Е. Соловійов, М. Спіллейн, Е. Семпсон, А. Панасюк, Г. Почепцов, В. Шепель, Д. Ягер); сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації (І. Альохіна, В. Бебік, М. Вудкок, Ф. Генев, Ф. Кузін, Н. Скрипаченко, Е. Уткін, Д. Френсіс); формування педагогічного іміджу та професійного образу «Я» викладача вищої школи (І. Володарська, Н. Гузій, А. Морозов, С. Панчук, В. Хороших, О. Чебикін, І. Чертикова); закономірності становлення педагогічної майстерності освітянських кадрів та формування професійно важливих якостей майбутніх менеджерів освіти (І. Зязюн, Г. Закорченная, Я. Коломинський, Н. Кузьміна, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Р. Хмелюк, О. Цокур, Н. Шапошнікова).

Імідж – категорія універсальна, застосовна до будь-якого об'єкта чи предметом соціального пізнання: до людини (персональний імідж), організації (корпоративний імідж), соціальної позиції (імідж політичного діяча), професії (імідж юриста), освіти, торгової марки, до предметів (імідж діаманта), окремих споживчих характеристик матеріальних об'єктів (імідж якості). В даний час у філософській науці вже виділяються наступні функції іміджу: 1) екзистенціальна (буттєва представленість суб'єкта у свідомості інших людей); 2) атитюдно-формуюча; 3) відносно-детермінуюча, 4) функція соціокультурної віднесеності (ідентифікації з певними категоріями поля іміджів); 5) функція об'єктивації характеристик носія іміджу (фізичних і психічних).

Професійна діяльність зі створення іміджу виступає компонентом будь-якої професійної діяльності, пов'язаної з інтерсуб'єктною взаємодією (в професіях типу «людина – людина», «людина – колектив», «людина – великі соціальні групи»), сприяючи підвищенню продуктивності основної

професійної діяльності суб'єкта і поліпшення її акмеологічних характеристик.

Ступінь оволодіння професійною діяльністю зі створення іміджу обумовлює ступінь професіоналізації суб'єкта у сфері основної професійної діяльності. З іншого боку, професійна діяльність щодо створення іміджу може виступати як різновид самостійної професійної діяльності [7, с. 44].

У сучасних умовах розвитку освіти і суспільства в цілому, особливе значення для педагога набуває професійна гнучкість, здатність адаптуватися до соціальних змін, готовність до вирішення професійних завдань у нових умовах. Однією з умов підвищення ефективності музичної освіти багато вчених розглядають формування позитивного іміджу викладача та його впливу на весь процес навчання школяра музиці. Ускладнення завдань отримання музичної освіти надає особливу значимість вивчення ролі іміджу як одного з шляхів підвищення ефективності діяльності викладача.

Професійна спрямованість педагогічної музичної діяльності зумовлена різними факторами, серед яких: рівень професійної підготовленості викладача, інтенсивність творчої самореалізації педагога в процесі навчання, індивідуально-психологічні особливості його особистості, стиль, спосіб життя, що склався про нього імідж. Таким чином, проблема вдосконалення іміджу педагога є на сьогоднішній день досить актуальною [6, с. 45].

Імідж створює перше враження про педагога в учня, і саме він багато в чому визначає ставлення до досліджуваного предмета, сприяє створенню мотивації. Дослідник музичної психології В. І. Петрушин вказує, що, по-перше, заняття музикою вимагають від учнів великого напруження сил, працьовитості, посидючості. По-друге, діти, які займаються музикою мають певні характеристики нервової системи, зокрема, дуже чутливі і чуйні до різного роду, невербальних та вербальних проявів оточуючих, в тому числі і вчителів. Отже, імідж викладача буде відігравати велику роль у навчальному процесі. В. І. Петрушин зазначає, що в системі «вчитель – учень» провідне значення набувають особистісні якості вчителя, в яких найголовнішими виявляються комунікативні та організаторські здібності. В якості таких здібностей автор вказує здатність до емпатії, співпереживання духовного світу учня, вміння тонко відчувати його настрої в даний момент; уміння ясно і чітко виражати як зміст викладається ним предмета, так і свої власні почуття і настрої. Щирість, емоційність, інтонаційно багате звучання голосу, виразні,

але помірні жести і міміка – все це становить основу для прояву цієї здатності. На наш погляд, в даному випадку йдеться ні про що інше, як про імідж викладача, про такі його компоненти як вербальний і кінетичний імідж. Ю. Б. Алієв рекомендує вчителю музики уважно стежити за виразом свого обличчя під час уроку, за тим наскільки осмислені пересування педагога по класу, наскільки виразні інтонації його голосу. Таким чином, теоретики музичної педагогіки також говорять про те, що імідж вчителя музики відіграє велику роль у навчальному процесі [4, с. 11–21].

Зовнішнім проявом внутрішньої сутності особистості є певні моделі поведінки і предметний світ людини, яким вона себе оточує. У цьому зв'язку Ю. А. Панасюк виділяє:

- середовищний імідж-думка, що формується про людину на основі створеного нею середовища проживання (кабінет, житло, машина тощо);

- уречевлений імідж-думка, що формується про людину на основі предметів, речей, які людина створила сама;

- вербальний імідж-думка, яка формується про людину по тому, як і що він говорить;

- габітарний імідж (лат. габітус – зовнішність, вигляд) – думка, що формується на основі зовнішнього вигляду людини;

- кінетичний імідж-думка, що формується про людину на основі її рухів. Ці компоненти іміджу сприймаються колегами та учнями, саме по них судять про ступінь вираженості деяких індивідуально-психологічних якостей викладача музичної школи [3, с. 11].

Розглядаючи імідж педагога як професіонала необхідно відзначити, що, як правило, вчитель сприймається учнями як би з двох позицій: як професіонал, і як людина. Безумовно, таке розмежування відбувається не завжди, а для молодших школярів часом ці два образи не розділяються зовсім. Таким чином, можна говорити про професійний і особистий імідж.

Професійний імідж – це думка, яка формується про людину як про фахівця в своїй області, професіонала. Особистісний імідж – думка, яка формується про людину на його індивідуальних характерологічних, які не мають прямого відношення до соціальної ролі людини, якостях. Причому ці два види іміджу можуть утворювати різні комбінації: так, наприклад, про вчителя можуть сказати, що «фахівець він так собі, зате поговорити з ним приємно». Найгірша ситуація безумовно виникає тоді, коли й професійний і особистісний імідж вчителя є негативним.

Дослідження про роль вчителя в життєвому і професійному самовизначенні учнів школи показали, що ступінь впливу на особистісне становлення учнів прямо пропорційний оцінці учнями особистісного і професійного іміджу своїх вчителів. Причому рівень впливу був найбільш високий в тому випадку, якщо і особистісний і професійний імідж оцінювалися як високі. Чим нижче оцінювався учнями особистісний імідж, тим менший вплив вчителя на особистісне становлення, причому професійний імідж міг оцінюватися як високий [7, с. 89].

Постає питання про особливості побудови іміджу педагога-музиканта. Насамперед, викладач школи повинен уважно стежити за своїм зовнішнім виглядом. Його габітарний (від лат. – зовнішній вигляд, зовнішній вигляд людини) імідж повинен створювати образ доброго смаку, елегантності. Це пояснюється тим, що учні, як правило, надзвичайно сприйнятливі до естетики оточуючого, їм може бути неприємно приходити на урок до людини неохайної, неряшливої (враховуючи, що робота йде один на один). Педагогу особливо необхідно стежити за станом своїх рук, так як саме вони частіше всього опиняються у полі зору учня під час уроку.

В. Видт, який вважає, що зв'язок загальної культури викладача з характером його педагогічної діяльності виявляється на двох рівнях:

Перший – громадський, коли педагогічна діяльність розглядається як процес розкодування культурного середовища кожному новому поколінню;

Другий – коли саме вчитель є посередником між культурою і дітьми. Освоюють її, «озброюючи» дитину кодом для розшифровки культурних смислів. Ця остання обставина пред'являє особливі вимоги до особистісної культури викладача [6, с. 34].

Виходячи зі ступеня творчості, автор педагогічної діяльності виділяє чотири рівня загальної культури викладача: адаптивний, конформний, репродуктивний, креативний. Зупинимось детально на кожному з цих рівнів.

Адаптивний – ступінь самостійності викладача дуже низька, він функціонує в рамках мінімальних професійних вимог, його поведінка заснована на вимушеній адаптації, нововведення в роботі не тільки не вітається, але розглядаються як джерело небезпеки і загрози спокою.

Конформний – в першу чергу, викладач орієнтується на думку колег, а класичною формою поведінки є конформізм. Індивідуальні цінності як свої, так і дитячі, ставляться нижче колективних. Для нього важливою оцінка оточуючих – батьків,

адміністрації, вчительського колективу і стабільність в роботі. Це консервативні люди, всякі нововведення їх дратують, тому вони упираються, але у формі мовчазного саботажу, так як відкрито висловлювати свою думку вони не можуть, боячись засудження або покарання.

Репродуктивний – домінує потреба у професійній самореалізації, поведінка таких викладачів заснована на виборчому альтруїзмі: когось засуджую, когось ідеалізую. Самостійність і творчість у педагогічній діяльності обмежуються репродуктивним характером, тобто відтворюються тільки перевірені форми і методи професійної діяльності. Якщо яка-небудь інновація показала свої позитивні результати, вони її з задоволенням повторять, але на ризик самостійних нововведень вони не йдуть, прагнучи уникнути особистої відповідальності.

Креативний – домінує потреба в особистій самореалізації. Поведінка таких викладачів регулюється не зовнішніми оцінками, а системою власних цінностей, серед яких головне місце займає відповідальність і свобода. Педагогічна діяльність таких викладачів носить варіантний творчий характер. Це прихильники всього нового, завжди намагаються вдосконалити свою діяльність, тому що їм нудно працювати за шаблоном.

Аналіз чотирьох рівнів розвитку загальної культури вчителя дозволяє зробити **висновок**, що ідеальним рівнем розвитку загальної культури викладача школи є креативний, так як вчителі цього рівня прагнуть розвивати особистість дитини творчої, самодостатньої. Педагог тут є посередником в освоєнні

культури, партнером у спільній діяльності, а учень тут має право на власну думку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алёшина И. Корпоративный имидж / И. Алёшина. – Маркетинг. – 1998. – №1. – 50 с.
2. Алиев Ю. Б. Настольная книга учителя музыкальной школы. – М.: Владос, 2000. – 336 с.
3. Артёменкова Т. А. Управление образовательным учреждением культуры / Т. А. Артёменкова. – Омск: Издательство ОмГТУ, 2001. – 200 с.
4. Демакова И. Д. Должность или призвание / И. Д. Демакова. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
5. Красношлыкова О. Г. Имидж педагога – условие успешной профессиональной деятельности / О. Г. Красношлыкова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – 168 с.
6. Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М.: Владос, 1997. – 384 с.
7. Попова Л. Имидж современного педагога / Л. Попова. – Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 234–238.
8. Русская Е. Имидж современного педагога / Е. Русская. – Мир образования. – 1995. – № 9. – С. 90–93.
9. Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя: дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.10 / І. В. Табачек. – К., 2005. – 173 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Клюєва Сніжана Дмитрівна – кандидат філософських наук, в.о. доцента кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.

УДК 786. 89: 65.

ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ЧУТЛИВОСТІ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сніжана КУРКІНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сьогодні у всіх галузях педагогічної науки, у тому числі і в галузі дошкільної педагогіки, переглядаються багато традиційних поглядів на розвиток особистості дитини. Актуальним стає формування творчо розвиненої, естетично й художньо вихованої особистості, яка могла б стати не тільки споживачем, а й творцем сучасної культури. Такою особистістю може стати лише та людина у якій з раннього дитинства сформувалася здатність адекватно оцінювати ті чи інші культурні явища,

емоційно реагувати на прекрасне й навпаки, одразу помітити потворне, те, що зроблене без почуття смаку. Багатьма вченими науково доведений той факт, що уподобання й смаки людини закладаються у ранньому дитинстві і від того, наскільки ефективно працює навчально-виховна система дошкільного закладу, наскільки пильно ставляться до дитини її батьки залежить виховання культурної, освіченої особистості у майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що вітчизняні учені, фундатори педагогічної науки у своїх працях неодноразово підкреслювали значення музичного мистецтва в процесі виховання дитини. Так, видатний педагог В. О. Сухомлинський вважав музику могутнім засобом виховання культури особистості. Він писав: «...якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо у звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на таку сходинку культури, що не може бути досягнута ніякими іншими засобами» [8, с. 62].

Н. О. Ветлугіна, Л. М. Масол, М. П. Миропольська, О. П. Радинова, О. П. Рудницька, Б. М. Теплов, В. М. Шацька, О. П. Щолокова науково довели, що музичне мистецтво має велику силу художнього й естетичного впливу на свідомість дітей, пробуджує музично-ціннісні потреби, визначає розвиток естетичних інтересів, смаків, уявлень про красу й закладає основи музично-естетичної культури особистості на весь термін подальшого життя дорослої людини. У низці сучасних досліджень (О. В. Гайдамака, О. П. Радинова, К. В. Боякова, С. А. Фадеєва) показана можливість музичного розвитку дітей дошкільного віку із застосуванням класичної спадщини та в умовах організації музично-ігрової взаємодії вихователя з дітьми. Вищевказані дослідники доводять, що за умов створення відповідної ігрової ситуації з організованим педагогічним керівництвом процесом сприйняття музики, діти здатні емоційно відгукуватися на твори музичного мистецтва й адекватно сприймати їхній художній зміст навіть з молодшого дошкільного віку.

Водночас із цим, вивчення наукової літератури свідчить, що емоційна чутливість до сприйняття творів музичного мистецтва – складне психолого-педагогічне поняття, у трактуванні якого спостерігаються різні варіанти підходів і визначень.

Мета даної статті полягає у тому, щоб виробити й запропонувати працівникам дошкільних навчальних закладів оптимальні, найбільш ефективні методи навчально-виховної роботи, які можна було б застосовувати на музичних заняттях з метою розвитку чутливості до музичного мистецтва у дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Музичний розвиток дитини починається в ранньому дитинстві, коли вона вперше чує ласкаві й ніжні інтонації голосу матері, що наспівує їй

колискові пісні, або грайливі, ритмічні мелодії, які супроводжують рухи маляти під час гри. Однак систематичним і цілеспрямованим цей процес стає під впливом виховання при активізації емоційного відгуку на музику на основі досвіду сприйняття творів мистецтва. Емоційна чутливість до змісту музичного твору – це одна з перших особистісних якостей, що розвивається у дошкільників у процесі занять музично-естетичними видами діяльності.

Виховання дитини з перших років життя орієнтоване на прилучення до цінностей музично-естетичної й художньої культури. Дуже важливо, щоб ранній досвід музичного виховання був пов'язаний зі сприйняттям творів музичного мистецтва найвищої якості, які є еталонами краси й гармонії в художнім відбитті світу, який оточує людину у її повсякденному житті.

Відомо, що раннє дитинство – час зародження естетичних емоцій і почуттів. Емоційна сфера відіграє провідну роль у психічному розвитку дитини. Дослідження вчених показують, що саме музичне мистецтво здатне розкрити перед нами невичерпні можливості для розширення й збагачення емоційного досвіду дошкільників. Можливості раннього розвитку емоційної чутливості до музичного мистецтва обумовлені, з одного боку, інтонаційною природою музики, з іншого боку – закономірностями психічного розвитку дітей дошкільного віку.

Музичне мистецтво, одним із перших, найбільш глибоко захоплює й стимулює емоційний відгук і позитивні емоції, спонукає до співпереживання й художньої емпатії, ініціює фантазію й уяву, викликає бажання спілкуватися й ділитися враженнями, міркувати про почуте.

Традиційно емоційне реагування на музику в музичній педагогіці й психології розглядається як особлива музична здібність, природа якої співвідноситься з емоційною природою музичного мистецтва. У запропонованій Б. М. Тепловим структурі музичних здібностей емоційна чутливість до музичного мистецтва, за висловом самого вченого, становить ніби ядро музикальності, головну її ознаку. Музикальність – це комплекс спеціальних здібностей, що знаходять своє вираження у своєрідному орієнтуванні в музиці. Якщо людина володіє задатками до сприймання музики, якщо у неї розвинені музичні здібності, тоді вона відчуває музику і переживає її образний зміст тощо. Зв'язуючи музикальність із переживанням змістовної сторони музичного твору, вчений

вказує на єдність емоційної й слухової сторони музикальності.

На основі теоретичного аналізу Б. М. Теплов виділяє три основні музичні здібності, що утворюють ядро музикальності: ладове почуття (емоційний компонент слуху), здатність до слухового уявлення (репродуктивний компонент слуху) і музично-ритмічне почуття (здатність відчувати емоційну виразність музичного ритму, активно переживати й точно відтворювати його) [11].

Тобто емоційна чутливість у трактуванні Б. М. Теплова заснована на сприйнятті й виокремленні емоційного, ладового забарвлення твору, настроїв і почуттів, виражених у ньому, а також здатності активно, з допомогою ритмічних рухів переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму. Таким чином, виділені автором основні музичні здібності – ладове й музично-ритмічне почуття складають фундамент емоційної чутливості до музичного мистецтва, а їхній розвиток сприяє глибокому, витонченому емоційному проникненню в художній зміст твору.

При цьому вчений вказував, що: «Зрозуміти художній твір – значить насамперед відчувати, емоційно пережити його, а вже згодом на основі переживання поміркувати над ним. З почуття повинно починатися сприйняття мистецтва; через нього воно повинно йти; без нього воно неможливе ...» [10, с. 10–11]. Таке висловлювання вказує на те, що Б. М. Теплов у своїх теоретичних дослідженнях розглядав емоційну чутливість до музики в основному як пізнавальний процес, справедливо відзначаючи, що слухаючи музику й переживаючи її художній зміст ми через емоцію пізнаємо світ. Разом з тим він відзначав, що розвиток емоційного компонента музичного слуху виявляється насамперед у любові й цікавості до слухання музики, визнаючи тим самим, що емоційне переживання музики впливає на формування ставлення до неї [10; 11].

Запропонована Б. М. Тепловим концепція музикальності, на думку самого автора, не є остаточною й вичерпною. Вона не містить аналізу психологічного механізму й особливостей розвитку емоційної чутливості до музичного мистецтва як ядра музикальності. Однак акценти, які розставив Б. М. Теплов у своїх міркуваннях про особистість музиканта, а також у характеристиках музичних проявів дітей, дають підстави припустити, що емоційна чутливість до музичного мистецтва може виступати не тільки як процес, що

супроводжує сприйняття музики, але й як якість особистості дитини, що формується в музичній діяльності.

Теоретичне підтвердження даного припущення ми знаходимо також в працях В. М. Мясіщева, у яких досліджуються проблеми здібностей і схильностей людини. Психолог вважає, що інтерес, захоплення, любов до тієї або іншої форми діяльності є умовою й запорукою її успішності й основою особистісного ставлення. «Формально-функціональне, безособове розуміння здібностей, – пише В. М. Мясіщев, – повинно бути замінене змістовно-особистісним розумінням, що враховує не тільки функціональну характеристику людини, але також і її вибіркове ставлення до цієї діяльності» [5, с. 282]. Активне, позитивне, вибіркове ставлення до діяльності В. М. Мясіщев називає схильністю. Схильність, як ставлення, як потреба в діяльності, є тією спонукальною силою, що впливає на розвиток здібностей. Вчений відзначав, що «схильність йде як би попереду здібності й таланта. Вона будить дремаючі сили, ... спонукає до пошуків підстави для початку тієї чи іншої діяльності, до підтвердження й усвідомлення високого значення обраної діяльності» [5, с. 313]. Далі автор у своїх міркуваннях підкреслює, що в дошкільному віці діапазон схильностей і інтересів є більш широкий, ніж діапазон здібностей, що проявляються, і в цьому ми можемо бачити значимість розвитку схильностей на ранніх етапах формування особистості. Розуміння схильності як вибірково позитивного ставлення до діяльності зближує такі поняття, як інтереси, потреби, і припускає емоційне ставлення до діяльності [5, с. 318]. Очевидно, що й емоційна чутливість, як прояв емоційного ставлення до музичних творів, повинна розглядатися не тільки як музична здібність, але і як особистісна якість дитини.

У статті «Психологія музичних здібностей» Г. С. Тарасов [9] пропонує розглядати особистісну природу музичних здібностей, спираючись на розуміння музики як форми художнього спілкування. Зміну традиційного розуміння музичних здібностей автор бачить у можливості розглядати їх з комунікативних позицій. Він пропонує визначати й оцінювати музичні здібності, зв'язуючи їх із зміною самого ставлення особистості до музики в процесі її сприйняття. Автор вважає, що тільки поява принципово нової якості у ставленні особистості до музики

може свідчити про появу нової властивості в розвитку музичних здібностей [9, с. 57].

Н. О. Ветлугіна у своїх дослідженнях дійшла до висновку, що для цілісної характеристики музикальності необхідно враховувати особливості самої особистості дитини з її інтересами й запитами. Спираючись на положення вітчизняної психології про діалектичний взаємозв'язок загального й спеціального розвитку особистості вона відзначає, що в структурі музикальності необхідно виділяти більш загальні музично-естетичні й спеціальні здібності. Для перших характерним є естетичне ставлення до музики. Воно проявляється в сприйнятті, відтворенні, уявленні, музичній творчості, у формі динаміки різноманітних почуттів, виникненні творчої уяви й формуванні оцінного ставлення [1, с. 168]. До другої групи автор відносить визначені Б. М. Тепловим основні музичні здібності й сенсорну основу. Отже, Н. О. Ветлугіна визначає емоційний відгук на музику як провідний компонент музикальності навіть у більш широкому контексті, якщо порівнювати із визначенням Б. М. Теплова. У своїх статтях і теоретичних дослідженнях Н. О. Ветлугіна розглядає емоційну чутливість до музичного мистецтва не тільки як найважливіший компонент структури музикальності, але й як одну із завдань виховання естетичного ставлення дітей до музики.

У такий спосіб вихідний рівень прояву емоційної чутливості пов'язується із чутливістю й вразливістю, елементарною емоційною реакцією людини. У музичній педагогіці він співвідноситься з вибірковою сприйнятливістю дитини до музики, що виражається в переважному сприйнятті музичних звуків у порівнянні з немусичними. Високий рівень емоційної чутливості пов'язаний з «розумними емоціями» (Л. С. Виготський), що мають естетичний й духовно-моральний зміст. Об'єктивною характеристикою емоційної чутливості до музичного мистецтва є емоційний відгук, наявність співпереживання, усвідомлення виразності музичних інтонацій (розуміння музичної мови) і зовні виражене емоційно-оцінне ставлення до музики, що проявляється в сформованих музичних смаках і перевагах.

Нами був розроблений комплекс критеріїв, що забезпечують виявлення якісних характеристик емоційної чутливості до музичного мистецтва у дітей дошкільного віку. У якості критеріїв у нашій системі виступають зосередженість уваги; тривалість сприйняття; рухова активність (наявність рухів, мімічних

реакцій, вокалізацій, адекватних характеру музики); дії з дитячими музичними інструментами й іграшками, їхнє співвідношення із характером і ритмом музики; бажання дитини слухати музику.

На підставі виділених критеріїв були розроблені вікові показники рівня сформованості емоційної чутливості до музичного мистецтва у дітей дошкільного віку.

Молодший і середній дошкільний вік

Високий рівень. Дитина є уважною, зосередженою, із захопленням слухає музику; під час звучання музичних творів не відволікається, виявляє здатність дослухати музичний твір або його фрагмент до кінця; виявляє емоційну активність під час звучання музики, вільно проявляє почуття, які є адекватними музичному настрою; дитина рухається й наспівує у відповідному характері щодо музики, яка звучить; ігрові дії з використання музичних інструментів виникають природно, без спонукань з боку дорослих, як емоційний відгук на музику; дитина виявляє почуття ритму, виразно рухається, виражає бажання слухати музику ще і ще, сама просить повторити або прослухати інший твір, який їй подобається.

Середній рівень. Дитина із легкістю відволікається на сторонні подразники, усе те, що не стосується слухання музики, але її увагу можна знов зосередити за допомогою вербальних і невербальних засобів; тривалість сприйняття незначна, дитина якийсь час слухає музику, однак, не дослухавши твору до кінця, відволікається, після чого може знову включитися в процес сприйняття музики; дії з інструментами й іграшками виникають на прохання дорослого або з'являються епізодично, вибір інструмента адекватний характеру твору, однак гра не виразна й не завжди ритмічна; у бажанні слухати музику дитина не проявляє ініціативи, але на пропозицію дорослого відгукується; характер повторних прослуховувань якісно не змінюється.

Низький рівень. Увага нестійка, дитина одразу відволікається, їй складно зацікавити музикою; тривалість сприйняття є незначною, уважно слухає початок музичного твору, але вже згодом втрачає інтерес, швидко переключаючись на іншу діяльність; в процесі слухання музики дитина пасивна, байдужа до почутих музичних інтонацій, займається своєю справою, емоційно-рухова активність відсутня; дії з музичними інструментами й іграшками мають епізодичний, маніпулятивний характер, вибір інструмента випадковий, за тембром звучання він не відповідає характеру

музичного твору; ініціативи в сприйнятті музичних творів дитина не проявляє й негативно реагує на пропозицію дорослого послухати музичний твір повторно.

Старший дошкільний вік

Високий рівень. Дитина уважно слухає музику, виявляє здатність сприймати досить тривалі за часом звучання музичні твори; проявляє цікавість до змісту музичних образів, а сам твір сприймає цілісно, а не фрагментарно; під час слухання демонструє дрібну моторику, відповідні вокальні прояви, мімічні рухи, виразні й різноманітні, емоційно розфарбовані танцювальні рухи. Ігрові дії з музичними інструментами та іграшками відповідають змісту музичних образів, є оригінальними, цікавими, мають художньо завершений характер. Дитина просить послухати музику, у неї є улюблені твори, вона зацікавлена у спілкуванні з дорослими (батьки, музичний керівник, вихователь) з приводу обговорення музичних вражень і уподобань.

Середній рівень. Зосередженість уваги під час звучання музичного твору виникає за умов емоційної підтримки з боку дорослого, тривалість сприйняття пов'язана з наявністю яскравих стимулів, дитина не здатна до кінця прослухати твір самостійно. Ініціативні творчі дії відсутні; емоційно-рухові прояви, такі як пантоміміка, вокалізації, танцювальні, образні рухи мають схематичний, одноманітний характер, виразність і художня оформленість з'являються за підтримкою й за наслідуванням дій дорослих. Дії з музичними інструментами й іграшками викликають інтерес, але не відрізняються оригінальністю. Дитина не проявляє самостійності в бажанні слухати музику, але водночас не відмовляється від спілкування з дорослим, ділиться враженнями про прослухане, формулює аргументовані судження про той чи інший музичний твір.

Низький рівень. Зосередженість уваги й тривалість сприйняття мають нестійкий характер. Дитина неохоче відгукується на емоційні стимули дорослого, що мають на меті активізацію сприйняття музичних творів. Не виявляє цікавості до змісту музичних образів. Емоційно-рухова активність є відсутньою або з'являється за наслідуванням дій дорослих. Під час рухової активності дитина є емоційно індиферентною, рівно, спокійно ставиться до музично-творчих дій дорослих. Під час гри на інструментах не виявляє бажання діяти самостійно, її рухи скуті, інтерес до творчої інтерпретації музичного образу відсутній. Відмовляється слухати музику, не може назвати улюблених творів.

Розвиток емоційної чутливості у дітей є пов'язаним з активізацією процесів уподібнення звучанню музичним інтонаціям на основі формування й розвитку діючо-практичного почуття й емоційно-оцінного глибоко особистісного співпереживання змісту музики. Розвиток емоційної чутливості в молодшому дошкільному віці має привести до появи емоційно-оцінного ставлення з недостатньо усвідомлюваними дитиною проявами, а в старшому дошкільному віці – до більш опосередкованого процесами мислення емоційно-ціннісного ставлення до музики, у зв'язку з яким чутливість проявляється як особистісна якість дітей. Ціннісний підхід до процесу розвитку емоційної чутливості обумовлений змістом музичного виховання дошкільників, що припускає орієнтацію на позитивне емоційно-оцінююче ставлення до музичних творів високої художнього гатунку.

Як зазначалося вище, у низці досліджень останніх років показана можливість музичного розвитку дітей дошкільників із застосуванням класичної спадщини в умовах організації музично-ігрової взаємодії педагога з дітьми. Відштовхуючись від ідеї про те, що музична гра виступає природним процесом входження дитини в культуру й важливого фактора формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва, більш логічно розглядати її як поліфункціональну творчу діяльність, основним змістом якої виступають елементи музичної культури. У музичних іграх вони входять у такі музичні сфери, як мелодія, гармонія, ритм, інтонація, музичні образи тощо.

Зважаючи на вікові особливості дітей раннього й молодшого дошкільного віку, їхні перші музичні ігри повинні будуватися на основі механізму уподібнення (О. В. Запорожець) й емоційно-рухового моделювання змісту музики за допомогою орієнтовних дій, що поступово ускладнюються. Для того щоб сприйняття музики на початковому етапі вивчення того чи іншого твору відбулося як емоційне переживання, необхідно процесуальне розгортання емоційного змісту художнього образу в зовнішньому імпровізаційному русі. Це відбувається за типом уподібнення, тобто емоційно-рухового «підстроювання» до музики, що прослуховується, за підтримкою емоційної уяви. Такий процес є способом відтворення музичного переживання на психофізіологічному рівні. Рухове розгортання активізує моторну ланку сприйняття, що безпосередньо виконує функцію перетворення почутого в емоційно-музичне переживання [7].

Закон уподібнення найбільше ефективно реалізується за допомогою музичної гри (Б. М. Неменський).

Музично-ігрові уподібнення – це творча діяльність з орієнтування в способах вираження музичної думки, що свідчить про активну позицію учасників музичної гри. Ігрова діяльність вимагає внутрішньої й зовнішньої емоційної активності, зосередженості уваги на інтонаціях музичного твору або його уривку, супроводжується погодженням й своєрідним підстроюванням, підбором ігрових дій, що відповідають характеру й змісту музики. У такий спосіб дитина, прослуховує твір, вживається у його музичні інтонації й згодом відтворює характер музичного образу у формі емоційно-рухової активності, дотримуючись при цьому логіки розвитку музичного даного музичного твору.

В свою чергу О. П. Радинова відзначає, що руховий, словесний, інтонаційний, темброво-інструментальний і інший види уподібнень музиці сприяють індивідуальному підстроюванню психіки дитини до звучання, знаходженню так званого «емоційного унісону» і є способом виявлення й вираження змісту музичної мови, виокремлення засобів музичної виразності, що змінюються в кожну мить звучання музики [7].

Музично-ігрові уподібнення звучанню музики можуть бути організованими у формі гри, основу якої становлять наступні дії:

– тактильні, такі, що моделюють характер звучання за допомогою тактильних дотиків;

– рухові, тобто ті, що моделюють характер музичного звучання за допомогою пластичних рухів рук, застосування дрібної моторики й жестів;

– інтонаційні, такі, що передають настрої музичного твору за допомогою інтонаційно розфарбованого слова, що характеризує емоційно-образний зміст музики;

– вокальні, які передають настрої музичного твору за допомогою інтонаційно-виразного підспівування мелодії, копіювання окремих музичних фраз;

– інструментальні, які моделюють емоційно-образний зміст твору за допомогою тембрової й мелодійної оркестровки його звучання.

Висновки. Таким чином, результатом розвитку емоційної чутливості стає єдність внутрішнього співпереживання й зовні

вираженого ціннісного ставлення дитини до творів музичного мистецтва. Розвиваючись у дошкільному віці, емоційна чутливість до краси й гармонії, виступають передумовою формування основних засад художньої й музично-естетичної культури, якісно характеризують динаміку становлення компонентів музично-естетичної свідомості – емоцій, почуттів, інтересів, потреб, смаків, а також уявлень про красу музичних образів і їхнього зв'язку із дійсністю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – 2-ге вид. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. / Н. А. Ветлугина. – М.: «Просвещение», 1968. – 415 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
4. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності / М. П. Лещенко. – К.: АСМІ, 2003. – 304 с.
5. Мясіщев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясіщев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии» – Воронеж: НПО «МОДЭК», – 1995. – 356 с.
6. Павлова Л. М. Розвивальні ігри-заняття / Л. М. Павлова. – Х.: «Ранок», 2007. – 168 с.
7. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. – Дубна: «Феникс», 2011. – 352 с.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. / В. О. Сухомлинський. – К.: «Акта», 2012. – 537 с.
9. Тарасов Г. С. Психология музыкальных способностей. Спутник учителя музыки. / Г. С. Тарасов. – М.: Педагогика, 1993. – С. 55–58.
10. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания. / Б. М. Теплов. – М. – Л.: Известия АПН РСФСР, 1947. – Вып. 11. – С. 7–26.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Избр. труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42–222.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Куркіна Сніжана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: удосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі засобами мистецьких дисциплін.

УДК 378.147:[37.011.3-051:78]

**ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ
СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ****Вікторія МІЩАНЧУК (Кривий Ріг)**

Постановка проблеми. У світлі сучасних тенденцій мистецької освіти, пов'язаних з удосконаленням музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, велика увага приділяється впровадженню новітніх технологій у навчальний процес вищої школи. На нашу думку, такими є сугестивні технології. Використання означених технологій у навчально-виховному процесі передбачає вплив одного партнера на іншого за допомогою ефективного застосування способу дій за аналогією митця. Ефективність музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій залежить від визначення та дотримання ряду принципів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Видатні науковці Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Вітвицька, Б. Гершунський, В. Загвязинський, І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін розглядають педагогічні принципи через взаємозв'язок та взаємозалежність законів та закономірностей процесу навчання. Як зазначає В. Загвязинський, принцип виступає інструментальним втілення педагогічної концепції, що існує в категоріях діяльності. Це знання про цілі, зміст, структуру, сутність навчання, що проявляється у формі та методична реалізація пізнаних законів і закономірностей [2, с. 35]. Принцип, за О. Рудницькою, «означає вихідне положення, провідну ідею, першорядне правило якоїсь діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення» [9, с. 80].

У мистецькій педагогіці принципи розглядаються як основні положення, що розкривають зміст, сутність процесу навчання, органічно пов'язують в єдине ціле окремі його елементи, визначають ключові вимоги до взаємодії вчителя й учнів, які у разі їх виконання дозволять досягти бажаного результату в оволодінні мистецтвом. Науковець Г. Падалка вважає, що принципи мистецького навчання, діючи в соціально-часових межах, сприяють поліпшенню, удосконаленню змісту та методичних засад мистецької освіти [6, с. 148–149].

Метою статті є виокремлення основних принципів музично-виконавської підготовки

майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Так, у підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій з використанням означених технологій було визначено наступні принципи: *індивідуалізації; єдності свідомого й безсвідомого; інтеграції; радісного, ненапруженого навчання у поєднанні з психічною релаксацією; діалогової взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу.*

Для досягнення вагомих результатів у процесі музично-виконавської підготовки студентів з використанням сугестивних технологій необхідним постає дотримання *принципу індивідуалізації.* Впровадження визначеного принципу передбачає виявлення та розвиток індивідуальних особливостей особистості, а саме, емоційних та оціночних реакцій на твори мистецтва, їх вміння самостійно обирати та застосовувати власні засоби для творчої діяльності, створювати емоційно яскраві образи. Це питання є дуже актуальним, тому що у мистецтві останнім часом відбуваються процеси стандартизації та уніфікації. Використання сугестивних засобів навчання у підготовці майбутніх учителів музики дозволить розвинути особистісні судження з приводу того чи іншого музичного твору, уникнути штамів, копіювання у творенні яскравих, неповторних образів музичних творів, оволодіти вміннями добирати репертуар, не керуючись смаками інших людей або модних тенденцій, а із власних захоплень та уподобань, створювати власну інтерпретацію виконуємих творів.

На думку А. Козир, принцип індивідуалізації у процесі підготовки майбутніх фахівців мистецтва впливає на формування індивідуального стилю педагогічної роботи, оригінальність методичного й музичного мислення. Дослідниця вважає, що сутність даного принципу полягає у врахуванні особливостей майбутніх учителів музики, доборі та застосуванні відповідних засобів сугестивного впливу, створенні сприятливих умов для розкриття та розвитку творчих можливостей особистості [4, с. 65].

З точки зору Г. Падалки, у мистецькій педагогіці особливе значення відіграє

розуміння закономірностей взаємодії індивідуального і узагальненого. Підготовка майбутніх фахівців відбувається з орієнтацією на досягнення усереднених, загальноприйнятих результатів. Натомість розвитку індивідуальних особливостей особистості приділяється менше уваги. Тому одним із головних питань сучасного мистецького навчання є виявлення оптимального співвідношення педагогічних засобів, які сприятимуть досягненню відповідного художнього розвитку особистості, разом із збереженням її індивідуальності та унікальності. Дослідниця зауважує, що завдяки опорі на індивідуальне начало, художні пристрасті та захоплення, а не їх нівелювання, відбувається повноцінний мистецький розвиток усіх компонентів художньої діяльності майбутніх учителів музики [6, с. 157–158].

Необхідно зазначити, що у сфері музичної освіти згідно принципу індивідуалізації кожний студент виступає активним суб'єктом навчально-виховного процесу. Опора на цей принцип у процесі навчання сприяє розвитку та удосконаленню усіх найкращих якостей особистості та досягненню майбутніми учителями музики високого професійного рівня.

У процесі музично-виконавської підготовки студентів з використанням сугестивних технологій є важливим *принцип єдності свідомого й безсвідомого*. Цей принцип сприятиме цілісному сприйняттю картин світу на основі поєднання механізмів логічного та образного мислення, утворенню нових смислів, збагаченню образного світу вихованців засобами музичного мистецтва. У даному контексті вагомого значення набуває модель творчої трансформації Е. Нойманном. Науковець, розуміючи під творчістю здатність до перетворень як «трансформації», вважає провідним фактором цих перетворень взаємодію свідомого й безсвідомого. Під час систематичної праці, що спрямована на формування знань, накопичення емоційно-образного досвіду відбувається включення раціональних та інтуїтивних механізмів, зв'язок зовнішніх структур із внутрішніми [5, с. 218].

На думку Е. Нойманна, синтез об'єктивного і суб'єктивного, зовнішнього і внутрішнього уможливує створення продуктів творчої діяльності. Також дослідник зазначає, що без єдності свідомого й безсвідомого буде складно створювати нове та неповторне. Отже, використання викладачем сугестивних впливів на свідому й безсвідому сфери у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики дозволяє розкрити

творчі можливості студентів, проявити оригінальність та креативність.

Вчені І. Зязюн, М. Лещенко, Т. Рейзенкінд, П. Симонов, К. Станіславський вважають, що утворення нових смислів, плідна творча діяльність неможлива без взаємодії та взаємозв'язку свідомості та безсвідомого. У дослідженнях Т. Рейзенкінд, співвідношення означених компонентів сприятиме художньо-педагогічному смислоутворенню майбутніх учителів музики. Дослідниця зазначає, що процес смислоутворення починається з формування, реалізації та розвитку ідеї, що виводить нас на інший інформативний рівень. У подальшому до процесу підключається інтуїція й відбувається зміщення шарів інформаційної енергії. Тобто, у взаємодію вступають безсвідоме і свідоме, що призводить до утворення потенційного заряду, який активізується під час творчої діяльності [8, с. 229].

У дослідженнях М. Лещенко єдність свідомого й безсвідомого у процесі передачі, сприйняття та засвоєння інформації відбувається за умови створення педагогічної ситуації, в якій постать викладача є носієм прекрасного і доброго; взаємодія між викладачем та студентом утворює пізнавально-активне поле естетичного потенціалу; для виникнення особистісних смислів інформація для студентів подається не в «чистому» вигляді, пропускається через почуттєво-емоційну сферу; ця інформація утворює новий образ, який є джерелом пізнавально-активного поля й здійснює вплив на студентів через міміку, жести, слово викладача.

Ми погоджуємось з думкою І. Зязюна, що пізнання природи творчості повинно відбуватись у взаємозв'язку свідомого та безсвідомого. Оскільки сприймання, оцінка та творення художніх образів музичних творів неможлива без включення механізмів свідомого та інтуїтивного. Вирішення означених завдань художньо-творчого процесу відбувається завдяки миттєвому осяянню, включенню механізмів інтуїції.

Проблема підготовки майбутніх учителів музики полягає в тому, що більшість викладачів не надають належної уваги цьому питанню. На нашу думку, дотримання принципу єдності свідомого й безсвідомого у підготовці студентів з використанням сугестивних технологій дозволить добирати такі методи та засоби впливу на майбутніх фахівців, створення таких педагогічних ситуацій, які б сприяли активізації усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психічної діяльності та слугували поштовхом для нових творчих ідей, нових прочитань та виконань музичних творів.

Принцип інтеграції забезпечує цілісну музично-виконавську підготовку майбутніх учителів музики, що дозволяє об'єктивувати та передавати музичні знання завдяки використанню викладачем сугестивних засобів впливу на студентів, досягати їх індивідуального та професійного зростання через залучення до цінностей та ідеалів музичного мистецтва. Проблема інтеграції в галузі музичного мистецтва знайшла своє відображення у працях А. Карпової, А. Козир, І. Мостової, Г. Падалки, Т. Рейзенкінд, О. Рудницької, О. Хижної, О. Щолокової та ін.

Як зазначає А. Козир, принцип інтеграції є одним із основних у сучасній мистецькій освіті. Він, утворюючи «зв'язок окремих диференційованих частин і функцій системи в ціле», забезпечує цілісну фахову підготовку студентів, дозволяє подолати розрізненість, мозаїчність у викладанні музично-фахових дисциплін і зводиться не тільки до міжпредметних зв'язків, до накопичення знань, а й насамперед передбачає активне використання знань з одного предмета в іншому [4, с. 54]. Реалізація принципу інтегративності у підготовці майбутніх учителів музики потребує скоординованості, узгодженості та синхронності у педагогічних діях викладачів різних спеціальностей [4, с. 63–64].

Дотримання принципу інтеграції у підготовці майбутніх учителів музики дозволяє об'єднувати міжпредметні знання і фахові музичні знання, використовувати технічні засоби, створювати відповідні педагогічні ситуації та умови для здійснення сугестивного впливу на особистість під час навчально-виховного процесу.

Інтеграцію знань у широкому значенні в мистецькій освіті, на думку О. Рудницької, «можна уявити як послідовність етапів опанування художньої мови і набуття досвіду її сприйняття: від окремих видів моносенсорних мистецтв до відчуття та розуміння форм їх органічного сполучення». Вона відбувається на теоретичному і емпіричному, міжпредметному і внутрішньо предметному, художньому і позахудожньому рівнях [9, с. 105–108]. Цей феномен у Т. Рейзенкінд «виступає формою і результатом більш глибокої спеціалізації» й базується на засадах цілепокладання, взаємодії узагальнених ознак, поєднання яких відбувається за допомогою створення різноманітних педагогічних ситуацій, виходячи зі специфіки предмета [8, с. 68].

За О. Еременко, реалізація принципу інтеграції у підготовці майбутніх учителів музики можлива за умов, коли навчання музики відбувається не ізольовано від пізнання

та осягнення інших різновидів мистецтва. На збагачення уявлень майбутніх музичних фахівців впливає виявлення образної спорідненості між музичними, хореографічними, театральними, образотворчими та ін. образами, усвідомлення спорідненості стильових закономірностей їх творення [1, с. 117].

Таким чином, принцип інтеграції у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій дозволяє студентам на основі розуміння та осягнення загальних закономірностей розвитку музично-виконавського мистецтва поєднувати знання з різних музичних дисциплін, сприяє успішному вирішенню професійних завдань, творчій реалізації набутих знань, вмінь та навичок.

Принцип радісного, ненапруженого навчання у поєднанні з психічною релаксацією передбачає створення приємної, спокійної атмосфери навчального процесу, в якій і викладач, і студенти не відчуватимуть зайвої напруги та нервозності. Гарний настрій учасників навчання, впевненість у своїх силах сприяють успішному проведенню занять. Необхідно зауважити, що створення атмосфери психологічного комфорту залежить від самого викладача, його особистісних якостей, умінь користуватись вербальними й невербальними засобами комунікації, а також від зовнішніх умов: загальної обстановки, візуальних матеріалів. Особлива атмосфера можлива за умови готовності як фізичної, так і душевної до сприйняття, засвоєння та відтворення навчального матеріалу й залежить від володіння студентами психічною релаксацією.

Для нашого дослідження важливим є положення Г. Лозанова щодо сугестивного навчання, в якому основним є принцип радісного, ненапруженого навчання та концентраційної психорелаксації. Сутність даного принципу полягає в утриманні задоволення, радості від навчання, ненапруженої концентрації за рахунок психічної релаксації. Щоб сконцентрувати увагу, пам'ять студентів під час заняття, на думку вченого, немає необхідності дуже напружуватись, а важливим є стан спокою та розслабленості. У даному випадку мова йде не про м'язову, а психічну релаксацію. Таке поєднання психічної релаксації та концентрації, що дозволяє розкрити резервні глибини людського організму, Г. Лозанов називає діалектикою в психології. Використання викладачем сугестивних технологій у навчально-виховному процесі спрямоване на оволодіння студентами самостійного досягання цього стану. Спочатку викладач виступає в ролі консультанта, а в

подальшому, із зростанням самостійності студентів, сугестопедія переростає в аутосугестопедію. Дослідник зазначає, що від самостійної роботи студентів залежить результат навчання [10].

Процес музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестії повинен протікати без будь-якого напруження. Видатні музиканти Г. Коган, Л. Коган, Г. Нейгауз, Д. Ойстрах наголошували на тому, що працюючи над собою не слід допускати сильного напруження, оскільки воно приведе до послаблення концентрації в роботі над музичним твором, фізичної втоми.

Використання психічної регуляції у музично-виконавській підготовці студентів активізує всі психічні процеси, закладені в емоційно-вольовій, мотиваційній та інтелектуальній сферах. Вона сприяє активному впливу на резервні можливості організму, дозволяє досягти м'язового та емоційного стану розслаблення. Одними з методів психічної регуляції є аутогенне тренування та медитація.

Слід зазначити, що початково-виховний процес у вищій школі супроводжується великим обсягом матеріалу для вивчення, нервово-психічними перенавантаженнями, емоційною нестабільністю. У вирішенні цих складних питань у процесі підготовки майбутніх учителів музики допоможе аутогенне тренування, яке дозволить швидко відновити сили, активізувати резерви особистості. З. Ліндеман підкреслював, що під час аутогенного тренування самим складним є досягнення внутрішньої концентрації, зосередженості на почуттях, образах, відчуттях і уявленнях, без звернення до волі, яка автоматично підвищує рівень напруги і робить розслаблення неможливим [7, с. 106].

Реалізація принципу радісного, ненапруженого навчання у поєднанні з психічною релаксацією включає використання медитації. Про доцільність її застосування у підготовці майбутніх учителів музики наголошував В. Петрушин. Процес роботи над музичним твором, проникнення в його сутність дослідник порівнює з трансцендентною медитацією, коли людина залишає свій особистий світ почуттів, уявлень і переноситься в інші світи своєї уяви, що призводить до виникнення нових образів, думок [7, с. 212].

Отже, коли людина має гарний настрій, спокійна, не має внутрішньої напруги, то протікання процесів у вищій нервовій системі буде більш високоефективним і спричинятиме легке, безпосереднє сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу. Умовою високопродуктивної творчої

діяльності студентів постає залучення резервів неусвідомленої сфери психіки у стані релаксації.

Принцип діалогової взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу є важливим для музично-виконавській підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, оскільки впливає на ефективність даного процесу. Так, побудова взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу передбачає включення трьох компонентів: педагог – студент – об'єкт. Для досягнення високих результатів взаємодії між суб'єктами навчання у процесі музично-виконавської підготовки, а саме, опанування майбутніми вчителями музики знань, формування відповідних умінь, здібностей та якостей ми спиралась на розробки Г. Лозанова у сфері сугестопедії. Для полегшення процесу комунікації під час навчання необхідно створити спеціальні психологічні настройки, що дозволять задіяти нерозкриті запаси мозку та розуму особистостей студентів. У системі навчання, за Г. Лозановим, вплив тренера (викладача) повинен відбуватись без будь-якого тиску й спрямований на залучення невикористаних резервів мозку. За таких умов у студентів складається враження, що вони досягають самостійно визначених цілей і сприймають свого викладача як друга, порадника. Значну роль у побудові творчої взаємодії між учасниками навчально-виховного відіграють підготовка та досвід викладача [10, с. 69].

Невід'ємною частиною підготовки майбутніх учителів музики є діалогічність, яка спрямована на встановлення взаємин підтримки, довіри, співробітництва, висловлювання власної думки та зіставлення різних позицій з метою пошуку істини, прямий і непрямий зворотній зв'язок, що спричиняє вплив одного партнера на іншого з подальшими їх особистісними та професійними змінами.

Питанню педагогічної взаємодії приділили увагу дослідники М. Бойко, Т. Борисенко, С. Вітвицька, Є. Голобородько, О. Гура, Л. Жовтан, А. Козир, С. Коломієць, Н. Кузьміна, Г. Микитюк, О. Рудницька, В. Сухомлинський та ін. У своїх дослідженнях В. Кан-Калик зазначає, що педагогічна взаємодія між викладачем та учнями передбачає виховний вплив, обмін інформацією з використанням комунікативних засобів та дозволяє організувати взаємовідносини між учасниками навчально-виховного процесу [3, с. 29].

У процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з

використанням сугестивних технологій взаємодія між учасниками процесу спрямована на виховання, формування, навчання та освіти особистості. Головними аспектами спілкування постає обмін інформацією між викладачем та студентом із застосуванням широкої палітри різних інтонацій, тембральних забарвлень, міміки, жестів, рухів тіла та ін., що дозволить створити творчу атмосферу для сприйняття, розуміння та проникнення у сутність музичних композицій.

Окреслюючи основні важелі організації взаємодії викладача та студентів, доцільно зауважити, що значне місце серед них посідає стиль керування. Дослідник О. Бодальов виокремлює три стилі спілкування: авторитарний, що вимагає безпеліційного виконання наказів викладача; демократичний, в якому визнається рівноправність партнерів і спрямований на взаємне збагачення; ситуативний, який передбачає по чергове використання двох попередніх у залежності від протікання навчального процесу. За О. Савчук, у взаємодії між викладачем та студентами можуть бути застосовані такі стилі: авторитарний (директивний); демократичний (колегіальний); ліберальний (слабо-контрольований, дозвільний, анархічний). В. Співакова зазначає, що характерними стилями педагогічного спілкування у вищій школі є пригнічувальний, панібратський, офіційний та змістовно-діловий.

На нашу думку, під час музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій організація стосунків між учасниками навчально-виховного процесу не може відбуватись із домінуванням конкретного стилю. У процесі комунікації викладач застосовує різні стилі, відповідно до ситуації. Однак слід зауважити, що сугестія передбачає більш активну позицію викладача, але не авторитарну, яка сприятиме розвитку творчих нахилів студентів, моральних та особистісних якостей, вмінню репрезентувати себе як повноправного учасника процесу спілкування.

Висновки. Таким чином, розроблені та обґрунтовані нами принципи музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій відображають сутність фахової підготовки студентів, базуються на загальних закономірностях мистецької освіти, визначають основний напрямок їх творчої діяльності у навчальному процесі.

Необхідно зазначити, що комплексне використання вищезазначених принципів у

поєднанні зі спеціальними музичними знаннями, вміннями щодо використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики, майстерністю та досвідом викладача сприятимуть підвищенню результатів якісної фахової підготовки студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретико-методологічні орієнтири її оновлення / Ольга Володимирівна Єременко / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки: колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 92–120.

2. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для вузов. – 3-е изд., испр. / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

3. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.

4. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. / Алла Володимирівна Козир, В. І. Федоришин. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.

5. Нойманн Э. Творческий человек и трансформация // Юнг К., Нойманн Э. Психоанализ и искусство / Пер с англ. – М.: REFL-book, 1996. – С. 206–249.

6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.

7. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учебное пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

8. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті: монографія / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.

9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник / О. П. Рудницька. – К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.

10. Dr. Georgi Lozanov. Suggestopaedia-desuggestive teaching. Communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind. Summary of Lectures 1995 – 2005 Vienna, 2005. – 140 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мищанчук Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, в. о. завідувача кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ».

Наукові інтереси: використання інноваційних технологій у сучасній мистецькій освіті в Україні.

УДК 373.3.015.31:78

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ірина МОГІЛЕЙ (Кривий Ріг)

Постановка проблеми. Необхідність багатогранного дослідження сфери розвитку музичного мислення у дітей усвідомлюється як гостро актуальна проблема сучасної музичної педагогіки. Найбільш сприятливим для розвитку мислення засобами музичного мистецтва є молодший шкільний вік, так як саме в цей період закладається базова культура людини, фундамент всіх видів мислення. Сьогодні однобічно раціоналістичний підхід освітньої системи переживає кризу, і погляди багатьох педагогів і батьків звернені у бік мистецтва. Як зазначав Д. Кабалевський, «марно говорити про будь-який вплив музики на духовний світ дітей, якщо вони не навчилися відчувати музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття і думки людини, життєві ідеї й образи» [6, с. 28]. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються у спілкуванні з музикою, в процесі цілеспрямованого аналізу музичних творів. При цьому особливість музичного мислення полягає в тому, щоб у поєднанні звуків різної висоти, тривалості, сили, тембру відчутти красу звучання, виразність, почути цілісні художні образи, що викликають у слухача певні настрої, почуття і думки.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема музичного мислення як така існує в сучасній науці відносно недавно і є однією з найпривабливіших в теоретичному музикознавстві, музичній педагогіці та психології. У той же час генетичні витoki цієї проблеми проглядаються з досить далеких часів – XVIII століття (І. Герbart, Е. Ганслік, Г. Ріман). Довгі роки увага дослідників зосереджувалася на окремих компонентах процесу навчання і виховання. І тільки в XX столітті педагоги звернулися до особистості дитини, стали розвивати їх мотивації в навчанні, шляхи формування потреб. У Європі і Росії були створені концепції, що безпосередньо виводять до проблем музичного мислення.

У роботах В. Медушевського, Є. Назайкінського, В. Холопової та інших розкривається культурологічний рівень музичного мислення, в яких сенс музичного твору розглядається через інтонації, жанри та стилі історико-культурних контекстів епох.

Соціальний аспект проблеми досліджується в роботах А. Сохора, Р. Тельчарової, В. Холопової та інших.

У роботах Б. Асаф'єва, М. Арановського, В. Медушевського, Є. Назайкінського та інших розглянуто історичне становлення і розвиток музичного мислення.

Музикознавчий рівень, насамперед, через інтонаційну специфіку музичного мистецтва як основу музичного образу, викладено в працях Б. Асаф'єва, М. Арановського, Л. Мазеля, Є. Назайкінського, А. Сохора, Ю. Холопова, Б. Яворського та інших. З іншого боку, і сама музична педагогіка накопичила багатий матеріал, так чи інакше пов'язаний з проблемою музичного мислення (дослідницькі роботи Т. Баришевої, В. Белобородової, Л. Горюнової, А. Пілічаускаса).

Проте залишається багато незрозуміlostей у сфері образного музичного мислення. Саме поняття «музичне мислення» ще не отримало статусу суворо наукового терміну. Всі спроби торкнутися теми музичного мислення не вибудовують цілісної, структурно завершеної, всебічно розробленої теорії.

Вивчення одержаної практичної інформації дає підстави твердити про наявність суперечностей між значними потенційними можливостями музичного мислення як чинника розвитку ціннісно-естетичної структури особистості та його використанням в освітньо-виховному процесі; проблемою музично-естетичного виховання на основі активізації музичного мислення і змістом освіти, що не створює повною мірою умов для його розвитку в процесі цілеспрямованої педагогічної діяльності; доцільністю теоретичного обґрунтування й використання системи педагогічних умов з розвитку музичного мислення та низьким рівнем розробленості цього питання.

Визначені суперечності складають суть обраної нами проблеми.

Формулювання мети статті. Мета статті – визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов розвитку музичного мислення учнів молодшої вікової категорії на уроках музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Процес формування будь-якої особистісної якості неможливий без створення певних умов, що забезпечують його успішність. Ще Ю. Бабанський писав, що «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він протікає» [1, с.78].

Сама умова, як педагогічне поняття, у науковій літературі не має однозначного визначення. У філософському енциклопедичному словнику поняття «умова» трактується як: 1) середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати; 2) оточення, в якому що-небудь відбувається [16, с. 98]. Отже, філософське трактування поняття «умова» пов'язується з відношенням предмета до явищ, без яких він не може існувати. Тобто сукупність умов предмета чи явища створюють середовище, в якому вони виникають, існують і розвиваються.

У педагогіці під умовами розуміють чинники, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної технології. Так, Ю. Бабанський педагогічні умови визначає як такі обставини, за яких компоненти навчального процесу подані в найкращій взаємодії і які дають можливість вчителю плідно працювати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатися [1, с. 125]. О. Новиков визначає поняття «педагогічні умови» як обставини процесу навчання і виховання, які забезпечують досягнення певних педагогічних цілей [10 с. 140]. У нашому дослідженні ми будемо говорити про педагогічні умови, що забезпечують успішність розвитку музичного мислення учнів молодшого шкільного віку.

Першою педагогічною умовою, яку ми вважаємо основоположною для розвитку музичного мислення молодших школярів, є здійснення особистісно-зорієнтованого підходу в навчанні й вихованні. Призначення особистісно-зорієнтованого підходу полягає у тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості дитини, індивідуальні здібності; допомагати у становленні її суб'єктності, соціальності, культурної ідентифікації, творчої самореалізації. Особистість дитини є метою, а не засобом досягнення певної мети, заданої ззовні. На думку Є. Бондаревської, особистісно-зорієнтований підхід «рефлексує природні особливості людини (здатність мислити, відчувати, діяти), її якості як суб'єкта культури (свобода, гуманність, духовність, творчість). Розвиток даних якостей у єдності і складає результат даного підходу» [2, с. 18].

За твердженням І. Кона, особистісно-зорієнтований підхід – це «не тільки урахування індивідуальних особливостей дітей, це послідовне завжди і в усьому ставлення до учня як до особистості, відповідального і самосвідомого суб'єкта діяльності» [7, с.124]. Особистісно-зорієнтований підхід забезпечує умови для самореалізації, самовиховання і самоствердження особистості, додає процесу виховання і навчання особистісно-

зорієнтований, діяльнісний характер, забезпечує комплекс заходів, що сприяють саморозвитку, духовному, моральному й інтелектуальному збагаченню особистості школяра.

Для реалізації в практичній діяльності особистісно-зорієнтованого підходу у навчанні й вихованні надзвичайно важливим є виконання низки вимог: особистісно-зорієнтоване музично-естетичне навчання і виховання має забезпечити музичний розвиток та саморозвиток учня, виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання; процес особистісно-зорієнтованого навчання і виховання повинен надавати кожному учневі, спираючись на його музичні здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе в музично-пізнавальній діяльності; зміст музично-естетичної освіти, засоби і методи її реалізації добирають і організують так, щоб учень міг виявити вибірковість до того чи іншого виду музично-естетичної діяльності чи форми навчання; музично-естетичний навчально-виховний матеріал повинен бути різноманітним за характером і стилем та виявляти зміст об'єктивного досвіду учня як знаннєвого, так і емоційно-чуттєвого; створення можливості самостійного вибору й використання найзначущих для учнів музичних творів та способів організації їх музично-естетичної діяльності; засади особистісного музично-естетичного навчання і виховання складають індивідуальний підхід до учнів, урахування характеру музичного мислення; надання учневі свободи вибору засобів реалізації своїх музичних умінь, навичок і бажань; використання нетрадиційних методів музично-естетичного навчання і виховання; створення умов для творчості як в індивідуальній, так і колективній формах музично-естетичної діяльності; організація музичних заходів на основі імітаційно-рольових форм роботи, інсценізації музичного матеріалу, дискусій, творчих завдань [5, с. 321–322]. Ставлячись до учня як до особистості, педагог враховує його нахили, можливості, особливості, музичні здібності. Взаємодія між ними будується на основі єдності позицій і побажань, а не вимушеного спілкування.

Другою педагогічною умовою розвитку музичного мислення учнів є організація педагогічної взаємодії на уроках музичного мистецтва. Ефективне керівництво розвитком музичного мислення можливе на основі особистісного підходу, що забезпечується адекватними змістом і методами музичної освіти. За Л. Виготським, формування особистості обумовлено людським спілкуванням. Людина має свої інтереси,

бажання, потреби, вона хоче проявити себе у житті, самореалізуватися, самоствердитися. Це неможливо здійснити без прямого або непрямого виходу на оточуючих людей, суспільство. Діяльність виступає всебічною формою функціонування особистості, постійно ускладнюючись і змінюючись під впливом її активності і соціально-педагогічних чинників [3]. Виникаючи як «процес громадський», що відбувається в умовах людського колективу, діяльність, як вказує О. Леонтьєв, передбачає не тільки дії окремо взятої людини, але й допускає їх спільний характер [9]. При цьому спільний характер діяльності як педагогічного явища полягає в тому, що в організованому освітньому процесі існують два соціальних суб'єкта – вчителі й учні, які свідомо взаємодіють і досягають загальної мети у навчанні й вихованні [13, с. 24]. Обов'язковим компонентом спільної діяльності є безпосередня спонукальна сила, загальний мотив.

Для нашого дослідження цікавим є підхід А. Орлова, який формулює чотири взаємозалежних принципи організації педагогічної взаємодії, що сприяють не тільки трансляції знань, умінь, навичок від вчителя до учнів, але також їх спільному особистісному зростанню, взаємному творчому розвитку: 1) принцип «діалогізації», заснований на рівності вчителя й учнів як партнерів спілкування, емоційної відкритості й довіри один до одного; 2) принцип «проблематизації», що означає створення умов для самостійного виявлення і осягнення учнями пізнавальних завдань та проблем; 3) принцип «персоніфікації», що потребує включення у взаємодію таких елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій і згідно з ним дій, вчинків) вчителя та учнів, які не гармонують з рольовими очікуваннями і нормативами; 4) принцип «індивідуалізації», що означає виявлення і плекання в кожному учневі індивідуально специфічних елементів обдарованості, розробку такого змісту і методів навчання, які були б адекватними віковим та індивідуально-особистісним особливостям усіх вихованців [11].

У результаті використання принципів педагогічної взаємодії утворюється творчість педагога і дитини в просторі музики. При цьому педагогічне управління творчим музичним процесом трактується як засіб педагогічної регуляції продуктивної діяльності, яка здійснюється опосередковано, у прихованій формі, за допомогою емоційного впливу з метою створення творчого мікроклімату, організовуючи проблемні ситуації в ході імпровізації і спілкування

вчителя з колективом учнів у музично-творчій діяльності.

Третьою важливою педагогічною умовою розвитку музичного мислення молодших школярів є створення особливої психологічної атмосфери та ситуацій успіху в процесі музичної діяльності. Закликаючи до оновлення характеру педагогічного процесу, американський педагог У. Гласер великі виховні можливості бачив у дружніх стосунках учителя й учнів. Причини шкільних невдач (а саме вони є живильним ґрунтом для закріплення шкідливих звичок) він пояснює дефіцитом любові й заниженою самооцінкою учнів. Тому в педагогічному процесі необхідно створювати умови для задоволення базових потреб особистості: почуття любові й власної гідності. Дії педагога у навчанні й вихованні мають бути спрямовані на те, щоб усунути з їх змісту, засобів, форм і методів все те, що заважає школяру пережити почуття успіху, усвідомлювати свою значущість й авторитетність в очах однокласників і вчителя, бачити перспективи особистісного зростання [8, с. 98].

Зазначимо, що психологічний клімат визначається настроєм, увагою, доброзичливим ставленням вчителя до учнів, розумінням стану оточуючих. Від психологічної спрямованості самої атмосфери на уроках музичного мистецтва залежить результативність виховання і навчання. Необхідно надати їй спрямованість позитивної взаємодії, яка створює найкращі умови для розвитку музичного мислення школяра, забезпечує сприятливий психологічний клімат навчання, керування соціально-психологічними процесами у шкільному колективі і дозволяє максимально використовувати особистісні особливості вчителя у навчальному процесі.

Психологічно здорова атмосфера на уроках музичного мистецтва створює основу для активної музично-образної діяльності молодших школярів, у якій виявляються емоційно-чуттєві відносини. Почуття, відображаючи світ у вигляді переживання, оцінюють його, виражають ставлення людини до обставин, що є або передбачаються. Тому необхідно створити такі умови, які б забезпечували учню переживання успіху, відчуття радості на шляху просування від незнання до знання, невміння до вміння, тобто усвідомлення смислу і результату своїх зусиль. Саме в активній діяльності поряд з накопиченням теоретичного досвіду розширюється досвід практичний, досвід безпосередніх чуттєво-образних уявлень, що забезпечують процес повноцінного опанування творів музичного мистецтва.

Ситуації успіху на уроці приділяли увагу Л. Єгорова, Л. Кондрашова, А. Маркова, М. Мольц, В. Сухомлинський та інші. В. Сухомлинський зазначав, що «успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, що народжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися» [15, с. 175]. Ситуація успіху дозволяє кожному учневі повірити у власні сили, пережити почуття радості від успішного виконання завдання, отриманих результатів і бажання повторити успіх. Тож на уроках музичного мистецтва завжди має панувати атмосфера зацікавленості та захоплення предметом. Вона досягається за допомогою виразного слова вчителя, використання музичних, зорових і поетичних образів, шляхом створення ігрових ситуацій та проведення живих діалогів з учнями. Увесь арсенал цих засобів повинен спрямовуватися на те, щоб зацікавити, запалити і душевно розбудити дітей.

Четвертою педагогічною умовою розвитку музичного мислення є використання різноманітних форм і методів організації навчання учнів молодших класів на уроках музичного мистецтва. До активних форм проведення уроку музичного мистецтва з молодшими школярами слід віднести слухання музики, гру в оркестрі на дитячих музичних інструментах, спів, інсценування пісень, казок, музичні ігри. Так, з усіх видів діяльності спів є найдоступнішим для дітей видом музичної діяльності, порівняно легко засвоюється ними, не потребує значної попередньої підготовки. Тому спів здавна розглядався як один з основних засобів музичного виховання [4, с. 57]. Проблеми вокального виховання молодших школярів розглядали Т. Овчинников, Н. Орлова, С. Гладка, А. Менабені, Г. Стулова, Ю. Юцевич та інші. Основні принципи співацького виховання однакові як для дітей, так і для дорослих, як в індивідуальному, так і у хоровому навчанні. Проте навчальний матеріал, педагогічні засоби й пояснення для кожного віку мають свої особливості [14, с. 37].

Хоровий спів – один з найулюбленіших видів музичної діяльності дітей. Його значення різноманітне: він сприяє розвитку не лише музичних здібностей і голосу дитини, а й мислення, мовлення, розширенню словникового запасу. Хоровий спів, викликаючи у молодших школярів яскраві емоції, впливає на їхні естетичні й моральні почуття [12, с. 20].

Яскраві образи і сюжетний розвиток пісень-ігор дають змогу долучити молодших школярів до їх інсценування. Сюжетно-рольові ігри на основі пісень активізують музичне мислення дітей, спонукають до самостійного

співу. З великим задоволенням молодші школярі грають в «театр», коли їм дається завдання за допомогою рухів виразити настрій та характер музики (Л. Ревуцький Коліскова; Е. Гріг Ранок), образ персонажу, який передано музикою (Е. Гріг Кобольд; українська народна пісня «Ходить гарбуз по городу») як розвиток подій.

Гра на дитячих музичних інструментах – один з видів колективної музичної діяльності учнів. Гра на музичних інструментах індивідуально і в оркестрі приносить дітям велике задоволення, організує їх, втягує в активне музикування, виховує увагу, навички ансамблевого виконання, розвиває пам'ять, музично-слухові уявлення, чуття тембру, ритму, форми; допомагає зосередити увагу на різних елементах музичної виразності.

На думку К. Орфа, музичне виховання не повинно обмежуватися розвитком слуху, ритму, слуханням музики, навчанням співу і гри на інструментах. Завдання музичного виховання – стимулювати і спрямовувати творчу фантазію, вміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального і колективного музикування. У цій роботі слід спиратися на зв'язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою [14, с. 9-10]. Імпровізація в процесі музичної діяльності допомагає дитині самостійно вирішувати досить складні творчі завдання, дозволяє встановити емоційний контакт з музикою, більш глибоко пізнати і засвоїти її, сприяє емоційному самовираженню дитини. Отже, розмаїття видів музичної діяльності на уроках робить їх особливо привабливими, дає змогу всім дітям так чи інакше виразити своє ставлення до музичного мистецтва.

Висновки. Проведений дослідницький екскурс дозволив дійти таких висновків: розглядаючи теоретичні основи розвитку музичного мислення, ми визначили музичне мислення як різновид мислення художнього, яке являє собою особливий вид художнього відображення дійсності, що полягає у цілеспрямованому, опосередкованому і узагальненому пізнанні і перетворенні суб'єктом цієї дійсності, творчому творенні, передачі та сприйнятті музичних звуко-інтонаційних образів. Специфіка музичного мислення визначається інтонаційною та образною природою, духовним змістом музичного мистецтва і активним самовираженням особистості в процесі музичної діяльності. Розвиток музичного мислення школярів має ґрунтуватися на глибокому пізнанні законів музичного мистецтва, внутрішніх закономірностях музичної творчості, осмисленні найважливіших засобів виразності,

що втілюють художньо-образний зміст музичних творів.

Процес розвитку будь-якої особистісної якості неможливий без створення певних умов, що забезпечують його успішність. Дотримання сукупності педагогічних умов, таких як здійснення особистісно-зорієнтованого підходу у навчанні й вихованні; організація педагогічної взаємодії на уроках музичного мистецтва; створення особливої психологічної атмосфери та ситуацій успіху в процесі музичної діяльності; використання різноманітних форм і методів організації навчання дозволяє учням пережити палітру позитивних емоцій, набутти власного емоційного досвіду, ставить їх в активну позицію зацікавленості, захопленості музично-образною діяльністю, а, отже, сприяє розвитку музичного мислення молодших школярів на уроках музичного мистецтва.

Подальший напрямок дослідження полягає у пошуку інтегративних механізмів на основі комплексного використання різних видів мистецтва, які підвищуватимуть ефективність розвитку музичного мислення молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю. К. Педагогика: учеб. пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва: Педагогика, 1988. – 432 с.
2. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегия личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 18.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь : монография / Л. С. Выготский. – 5-е изд. – Москва: Лабиринт, 1999. – 350 с.
4. Виховання музичної культури молодших школярів : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. М. Ракітянської. – Кривий Ріг: КДПУ, 2003. – 156 с.
5. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти: навч. посібник за модул.-рейтинг. сист. навч.

/ С. С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2007. – 348 с.

6. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – Москва: Просвещение, 1984. – 206 с.

7. Кон И. С. Психология юнацького віку: підручник / І. С. Кон. – Київ: Знання, 1979. – 192 с.

8. Кондрашова Л. В. Превентивная педагогика: учеб. пособие / Л. В. Кондрашова. – Київ: Вища школа, 2005. – 231 с.

9. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение / А. Н. Леонтьев. – Москва: Знание, 1979. – 45 с.

10. Новиков А. М. Методология образования: монография / А. М. Новиков. – 2-е изд. – Москва: Эгвес, 2006. – 488 с.

11. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практика / А. Б. Орлов. – Москва: ЛОГОС, 1995. – 201 с.

12. Петрушин В. І. Музична психологія / В. І. Петрушин. – Москва: Гуманітарний видавничий центр ВЛАДОС, 1997. – 168 с.

13. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва: Наука, 1986. – 194 с.

14. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі: навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.

15. Сухомлинский В. А. Эмоциональное и эстетическое воспитание. Музыка / В. А. Сухомлинский // Избр. пед. соч.: в 3 т. Т. 1. – Москва: Педагогика, 1989. – 260 с.

16. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 576 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Могілей Ірина Владиславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Наукові інтереси – становлення і розвиток мистецької освіти в Україні.

УДК [377. 8: 78]: 005. 412 (477. 43/44) “19” (09) (045)

РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У СЕРЕДНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОДІЛЛЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Віра НАЙДА (Хмельницький)

Постановка проблеми. На початку ХХ ст. проходило інтенсивне розширення мережі початкових та середніх учбових закладів. У зв'язку з цим особливо гостро відчувалася нестача педагогічних кадрів. Існуючі до цього часу педагогічні курси не могли забезпечити достатній рівень професіоналізму майбутніх учителів. Це

змусило владу дбати про підготовку спеціалістів для школи, що призвело до створення середніх педагогічних навчальних закладів, а саме: інститутів, які готували вчителів для міських вищих училищ, та семінарій, які готували вчителів для початкових шкіл сільської місцевості. Найбільш поширеними в освітній системі

підготовки вчителів були учительські семінарії, навчальні програми яких були полегшеним варіантом інститутських програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наукові дослідження з історії розвитку музичної освіти на Поділлі перебували в полі зору таких учених, як М. Антошко (мистецьке життя Вінниччини), Т. Бурдейної-Публіки (становлення і розвиток професійних форм музичного життя Вінниччини), Р. Римар (хорове мистецтво Хмельниччини), М. Ярової (становлення і розвиток співацької освіти на Поділлі). Питання розвитку загальної музичної освіти на Поділлі висвітлено недостатньо.

З огляду на актуальність та нерозробленість означеної проблеми у вітчизняній педагогічній науці, **метою даної статті** визначено аналіз розвитку загальної музичної освіти у середніх педагогічних навчальних закладах Поділля на початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. На Поділлі у досліджуваний період діяло декілька учительських семінарій та один учительський інститут, які утримувалися на державні кошти і субсидії від земств. В їх організації ініціатива належала громадськості у вигляді клопотань і звернень до міських дум.

Перша учительська семінарія на Поділлі була відкрита 6 грудня 1907 року у с. Потоки Вінницького повіту, згідно Положення про учительські семінарії від 17 березня 1870 року та інструкцій Міністерства народної освіти від 4 червня 1875 року, яка у 1909 році переведена у Вінницю. Семінарія була чотирикласним педагогічним навчальним закладом, що готувала вчителів початкових шкіл. При ній існувало двокласне початкове училище, відкрите 11 листопада 1909 року. Навчатися у Вінницькій учительській семінарії було дуже престижно. У 1910 році в ній нараховувалось 115 учнів віком від 15 до 17 років, на 1 січня 1911 року кількість учнів складала вже 150 [2, арк. 1]. Більшість із них були забезпечені державними і земськими стипендіями [3, арк. 20]. Очоловав семінарію статський радник Василь Миколайович Осташков, випускник Київського університету Св. Володимира. Почесним її попечителем був повітовий очільник дворянства граф Дмитро Федорович Гейден, який сприяв позасемінарській освіті студентів. У навчальному процесі керівництво дотримувалося принципу поступовості, дохідливості та вимагало від учителів уважного ставлення до оцінювання знань учнів [1, с. 94].

Навчання в семінарії розпочиналося о 8.30 ранку та закінчувались о 14.00. На післяобідні години були заплановані уроки співу [3, арк. 48]. Переглядаючи сторінки

архівних джерел, зауважимо, що оцінка з предмету «Співи» виносилась у свідоцтво про закінчення учительської семінарії, тому заняттям зі співу та музики приділялось достатньо уваги [6, арк. 18]. У кожному класі проводили по два уроки на тиждень, а також обов'язковим був хоровий спів [4, арк. 95]. Розуміючи важливість розвитку у майбутніх педагогів музичних здібностей, у семінарії були створені церковний хор та оркестр балаласчників. Законвчитель і регент були в таких взаєминах з учнями, які сприяли результативному навчанню, а також забезпечували цілісність сприйняття матеріалу, усвідомленість його як життєвого підґрунтя для молодої людини. Особливу увагу учителі звертали на виховання у семінаристів моральних якостей та людяності, вважаючи їх необхідними для педагогів. Показовою для семінарії була традиція організації загальної учнівської молитви (керівник – учитель співів), під час якої церковні піснеспіви повинні виконуватись всіма присутніми [4, арк. 5].

Часто керівництво влаштовувало літературно-музичні вечори, на яких учні мали змогу показати свою майстерність та підняти культурний рівень глядачів. Разом із запрошеними артистами, семінаристи виступали на концертах та святкових вечорах у Народному Домі, польському клубі тощо. Такі заходи, на думку директора семінарії, сприяли розвитку патріотичних почуттів вихованців. Знайдені в архіві відомості про літературно-музичний вечір 6 грудня 1911 року, присвячений річниці відкриття закладу, свідчать про досить пошквалене культурне життя в семінарії. Підготовка святкового заходу, репетиції, концертний виступ (вокально-інструментальні жанри, хореографічні колективи, театральні постановки тощо) – усе це додало до життя семінарії «свежую струю веселья и бодрости» [3, арк. 90]. Для того, щоб провести музичний літературно-танцювальний вечір 24 квітня 1911 року попечителем навчального округу було виділено 50 руб., що послужило доброю мотивацією для улаштування ще більшої кількості концертів [4, арк. 77].

Певний час учителем співів та музики Вінницької семінарії був Андрій Мазаракій. Про нього відомо лише те, що у 1910 році він отримав винагороду в розмірі 20 руб. за керівництво учнівським хором [5, арк. 30]. В архівних джерелах знайдені дані про викладача співів Олексія Георгійовича Лазарева, який наполегливою працею та власним прикладом підняв музичну освіту у семінарії на високий рівень. О. Лазарев, закінчивши курси у міському училищі та здобувши звання учителя церковного співу та теорії музики, був

прийнятий на роботу в семінарію 1 вересня 1910 року [4, арк. 19]. Про його серйозне та відповідальне ставлення до розвитку музичної освіти у даному закладі говорить той факт, що вже через місяць роботи О. Лазарев подав до педагогічної ради Вінницької учительської семінарії список необхідних посібників та підручників для викладання музики і співів.

Педагогічна рада дала згоду на придбання такої музичної навчальної та нотної літератури: підручник «Елементарна теорія музики» Саської (20 шт.); підручник «Сольфеджіо», складений Мареничем (15 шт.); «Етюди, I частина» (5 шт.) та «Етюди, II частина» Ф. Вольфарта (5 шт.); «Гами» Грасимали (5 шт.); квартет «Болтовня», муз. Екеля; «Многи мечта», муз. Гінзбурга; «Збірка вправ для чоловічого хору» видавця Мельникова [5, арк. 195].

За поданням учителя О. Лазарева, у 1912 році директор В. Осташков видав розпорядження про покупку музичних інструментів [2, арк. 71]. В архівних джерелах знайдено відомості про викладання у 1911 році гри на скрипці, віолончелі, контрабасі та фісгармонії. Цікаво, що у I півріччі, коли працював приватний викладач А. Мазаракій, число учнів, що навчалися музики, було 20–25 чоловік, а вже у II півріччі, коли викладав учитель співів О. Лазарев, кількість учнів почала збільшуватися до 50. Це свідчить про те, що авторитет вчителя О. Лазарева був значно більший, до того ж він навчав гри на скрипці за досить невелику винагороду [3, арк. 90]. О. Лазарев розробив програму з музики, яка містила питання з теорії музики, гармонії, сольфеджіо, основ хорознавства та вимагала практичних навичок.

Програма викладання співів у Вінницькій учительській семінарії на 1910–1911 навчальний рік:

I клас. Початкове вірне видобування звуку. Походження звуку. Музичні звуки та їх поєднання. Гами. Побудова мажорної гами. Інтервали мажорної гами. Спорідненість мажорних гам. Тетракорди. Знайомство із ритмом. Нотні та практичні вправи у співі гам, інтервалів без змін та мелодій. Вгадування на слух простих інтервалів. Побудова мінорної гами, натуральної, гармонічної, мелодичної. Знання мажорних та мінорних гам до 4 знаків.

II клас. Вивчення всіх мажорних та мінорних гам. Інтервали на ступенях мажорної та мінорної гами. Хроматичні звуки. Простий і складний розмір. Нотні вправи у співі сольфеджіо на один голос. Знайомство з головними церковними наспівами.

III клас. Споріднення мажорних та мінорних гам. Головні тризвуки на ступенях мажорної та мінорної гами. Мажорні та

мінорні тризвуки та їх обернення. Мелодичне та гармонічне поєднання звуків. Склад та найпростіший рух акордів. Італійський нотопис в різних ключах. Знайомство із партитурою. Чотириголосний церковний спів та спів найпростіших світських пісень.

IV клас. Відомості з гармонії. Тривзуки на ступенях мажорної і мінорної гами. Обернення тривзуків. Септакорди, їх видозмінення та розрішення. Нонакорди та їх розрішення. Заклучна каденція. Модуляції у першій ступені споріднення. Спів з нотного аркуша простих прикладів сольфеджіо у всіх ключах. Вгадування на слух акордів. Простий мелодичний диктант. Хорові піснеспіви Літургії, Всенощної та інших церковних служб. Знання по придворному «Обіходу осмогласія». Склад та утворення однорідного та мішаних хорів. Методика співів в початкових училищах. Цифрова система. Розвиток цифрової системи та перехід до нотного співу. Вибір та визначення голосу. Діапазон голосу, як у дітей, так і у дорослих. Знайомство з історією нотного співу в Росії [5, арк. 185].

У червні 1913 року на вакантну посаду вчителя співів назначили священника Мелетія Теравського, який, працюючи законовчителем, проявив себе справжнім фахівцем [2, арк. 156].

Керівництво семінарії сприяло розвитку музичної освіти в закладі та розробило певні рекомендації для учителів співу: планувати уроки співів першими в розкладі; щорічно додатково винагороджувати учителів, діяльність яких відзначена повагою до учнів та любов'ю до музики; винагороджувати учителів співів за додаткові репетиції; повідомляти учителям без досвіду про виклик на спеціальні музичні курси. Разом із тим, в учительських семінаріях існували недоліки, серед яких: відмова вчителю музики у правах, що надавалися вчителям інших дисциплін; низька заробітна плата при великому навантаженні та інші. Заробітна плата учителя музики у 1912 році була меншою, ніж в інших викладачів – 300 руб., до них додавали столові – 200 та квартирні – 125, усього – 625 руб. Для порівняння, учитель ручної праці отримував 925 руб., законовчитель – 1400 руб. [4, арк. 92].

Особливе місце у Вінницькій семінарії мала педагогічна практика, до якої входили різні види діяльності: спостереження за ходом уроків, пробні уроки, самостійне ведення уроків. Цікавий той факт, що результати самостійно проведених занять детально обговорювалися на педагогічних зборах за участю всіх, хто був присутній на уроках.

На початку XX ст. у Подільській губернії відбувався інтенсивний процес запровадження загального початкового навчання. Тому, у

липні 1913 року почали діяти Кам'янець-Подільська, а через рік – Ольгопільська учительські семінарії. Вступ до них був простим, а навчання безкоштовним. Популярності учительським семінаріям прибавляли пільги випускникам після закінчення. Однак, існуючих навчальних закладів було також недостатньо для підготовки вчителів початкових шкіл.

Подільським губернським земством у 1912–1914 рр. було зроблено клопотання про відкриття ще п'яти учительських семінарій у Балті, Барі, Брацлаві, Могилів-Подільському, Проскурові, але цей план не був реалізованим [10, с. 284].

Перший та єдиний на Поділлі учительський інститут був відкритий у Вінниці 1 липня (старий стиль) 1912 року на підставі розпорядження Міністерства народної освіти [6, с. 94]. Відповідно до Статуту, інститут мав два відділення: дошкільне та шкільне. На навчання приймалися особи чоловічої статі, а спільне навчання було введено з травня 1919 року. Директором, а згодом ректором інституту був М. Запольський, освічений та енергійний організатор навчального процесу.

Розміщувався інститут у передмісті Вінниці на головній вулиці – Олександрівському проспекті. На першому поверсі будівлі розміщувалися приміщення для трьох класів, кабінет директора, учительська, канцелярія, бібліотека, кабінет для практичних занять з хімії та роздягальня для вихованців. На другому поверсі розміщувалися актові зала, гімнастичний клас, квартири директора та економа. У підвальному приміщенні були відведені кімнати для обслуговуючого персоналу. Будівля учительського інституту спочатку була призначена для єврейського двокласного училища. Тому, коли почалося функціонування інституту у повному складі, виявилось, що місця замало, а приміщення затісні [7, арк. 69]. Матеріальне становище інституту було гіршим, ніж семінарії, тому його становлення і розвиток відбувались у важких умовах. Поступово навчальний процес налагоджувався. До інституту вступило 25 чоловік: 19 селян, 5 козаків, 1 учень духовного звання. Згодом кількість учнів збільшилась до 71. Термін навчання становив три роки [11, с. 56]. В інституті вихованці вивчали психологію, педагогіку, історію педагогіки, методику навчального предмету, співи, музику тощо. Вивчення спеціальних предметів узгоджувалось з практичною діяльністю вихованців у міському вищому училищі. Розглядаючи навчальний план Вінницького інституту за 1914–1915 навчальний рік, знаходимо затверджений керівництвом розклад занять, за яким у I класі на вивчення предметів

«Співи» та «Музика» давалося 2 уроки в тиждень, у II класі – 1 урок, у III класі – жодного. Але вже на наступний навчальний рік ситуація змінилась, і у III класі також ввели 1 урок співів на тиждень [9, арк. 39]. В архівних джерелах знайдена програма викладання співів та список навчальних посібників на 1914–1915 та 1915–1916 навчальні роки:

I клас. Елементарна теорія музики. Сольфеджіо.

II клас. Стислі відомості про гармонію. Двоголосне сольфеджіо. Методичні відомості про викладання співів в початковій школі.

III клас. Практичні заняття з викладання співів у першому Вінницькому вищому початковому училищі. Позаурочні заняття (1 година на тиждень). Загальний хоровий спів вихованців трьох класів [9, арк. 14].

При навчанні співам та музиці використовувалися такі підручники та посібники: «Початкове сольфеджіо» М. Клімова, «Елементарна теорія музики» М. Кашкіна, «Підручник гармонії, пристосований до читання духовно-музичних творів» П. Чайковського, «Співи в школі» Н. Ковіна [9, арк. 33].

Директор Вінницького учительського інституту, запропонував місце учителя співів у навчальному закладі М. О. Соколову. Він здобув «дуже хорошу музично-теоретичну та практичну підготовку, має серйозну викладацьку практику, визначений у своїх вимогах до учнів та наполегливий у досягненні поставленої мети» [8, арк. 1]. Губернський секретар Микола Олексійович Соколов народився 12 листопада 1880 року. По закінченню курсу церковного співу у Синодальному училищі (1900 р.), здобув звання регента і учителя співів та був направлений учителем церковного співу в Бугурусланське духовне училище. У 1905 році почав працювати учителем співів та викладачем скрипкової гри у Рівненській учительській семінарії. З 1 серпня 1913 року М. Соколов назначений на посаду учителя співів у Вінницький учительський інститут. Одночасно з основною роботою, мав ще декілька: з 1916 року його запросили на роботу у вище початкове училище, до того ж, в інституті він виконував обов'язки економа декілька років та обов'язки секретаря. Через деякий час М. Соколов дочекався підвищення до чину колезького регістратора, був нагороджений орденом Св. Станіслава. Заробітна плата М. Соколова разом із всіма надбавками складала 600 руб. [8, арк. 18].

З архівних джерел дізнаємось, що М. Соколов у 1919 році мав 6 занять зі співів та музики. Крім того, викладав співи у першій жіночій гімназії. Усього мав 22 педагогічні

години [8, арк. 53]. У 1920 році М. Соколов суміщав дві посади: вчителя співів та діловода канцелярії учительського інституту [8, арк. 55].

У процесі дослідження був виявлений факт, що в 1917–1918 рр. у Вінницькому учительському інституті співи викладав К. Стеценко.

В архівних джерелах знайдено звернення Міністерства приписів (від 28. 05. 1915 р.) до колективу учительського інституту, де наголошується на необхідності дотримання «Правил іспитів» (параграф № 74). У ньому йдеться про те, що педагогічним радам надається право при виставленні оцінки керуватися не лише результатом екзаменаційної відповіді, але й загальним враженням від достатньої зрілості учня, що закінчує курс навчального закладу. [9, арк. 41]. Було б корисно використати ці правила в сучасній системі освіти.

Згідно із розпорядженням Подільського відділу народної освіти від 30 липня 1920 року, учительський інститут був реорганізований в інститут народної освіти. Так, після реорганізації існуючих навчальних закладів, підготовка вчителів здійснювалася у Кам'янець-Подільському і Вінницькому інститутах народної освіти, педагогічних школах та педагогічних курсах.

Висновки. Початок ХХ століття можна розглядати як період, коли створювались передумови для формування такого цілісного педагогічного явища, як загальна музична освіта. Водночас ми не змогли охопити всі аспекти окресленої проблеми. Предметом подальшого наукового пошуку можуть стати

питання про періоди розвитку загальної музичної освіти, аналіз змісту загальної музичної освіти, становлення музичних знань, особливості загальної музичної освіти в умовах полікультурного середовища тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анохіна Л. С. З історії освіти у м. Вінниці (II пол. XIX – поч. XX ст.) / Л. С. Анохіна // Подільська старовина: зб. наук. праць. Ювілейний випуск до 80-річчя з дня заснування музею / відпов. ред. В. А. Косаківський. – Вінниця, 1998. – С. 93–94.
2. Державний архів Вінницької області (ДАВО), ф. 13, оп. 1, спр. 1, 156 арк.
3. ДАВО, ф. 13, оп. 1, спр. 2, 253 арк.
4. ДАВО, ф. 13, оп. 1, спр. 37, 109 арк.
5. ДАВО, ф. 13, оп. 1, спр. 48, 414 арк.
6. ДАВО, ф. 13, оп. 1, спр. 61, 104 арк.
7. ДАВО, ф. 54, оп. 152, спр. 62, 110 арк.
8. ДАВО, ф. 54, оп. 153, спр. 82, 57 арк.
9. ДАВО, ф. 54, оп. 154, спр. 181, 78 арк.
10. Сесак І. В. Освіта на Поділлі: у 2-х ч. – Ч. II. Середні навчальні заклади у другій половині XIX – початку XX ст. / Іван Васильович Сесак. – Кам'янець-Подільський, 1999. – 599 с.
11. Томчук М. Учителські семінарії в Правобережній Україні в II пол. XX ст. / М. Томчук // Український історичний журнал. – 1994. – № 4. – С. 50–60.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Найда Віра Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Наукові інтереси: становлення і розвиток музичної освіти Поділля.

УДК: 378.091.013: 785.1

КРИТЕРІАЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ АПАРАТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наталія ОВЧАРЕНКО (Кривий Ріг)

Постановка проблеми. Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в Україні потребує урахування світових парадигмальних освітніх ідей, вимог Європейської вищої освіти, сучасного мистецько-педагогічного досвіду, інноваційних технологій вокально-педагогічного навчання та оцінювання його результатів.

Визначення критеріїв оцінювання ефективності досліджуваного предмету, явища, процесу одне із найважливіших питань у педагогічній науковій думці. Критерії

оцінювання, як узагальнений показник розвитку педагогічної системи та успішної діяльності, є основою для класифікації і оцінки на засадах виокремлення сукупності ознак показників. Критерії, показники та індикатори, за допомогою яких здійснюється оцінка стану та розвитку досліджуваного предмета, входять у критеріально-оцінювальний апарат [5, с. 42].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях сучасних вітчизняних учених проблемі оцінювання ефективності професійної підготовки вчителів приділяється особлива увага. С. О. Сисоевою визначено

групу критеріїв для оцінки готовності до професійної педагогічної діяльності майбутніх учителів [6, с. 219]: операційні, що пов'язані з організацією і протіканням основних процесів діяльності і виражають закономірності їх розвитку та результат щодо досягнення цілей або реалізації окреслених потреб; економічні, які пов'язані з величиною (вартістю) позитивних ефектів (корисних) і негативних (накладів), що виражають корисність системи щодо основної діяльності (зі створення, із надання послуг та ін.); інформаційні, котрі пов'язані з організацією системи і перебігом інформаційних процесів, що виражають вплив цих процесів на поведінку системи; технічні, що пов'язані з готовністю елементів системи, особливо технічних засобів, що виражають вплив техніки на поведінку системи; експлуатаційні, які пов'язані з функціонуванням засобів діяльності, що виражають вплив функціонування засобів діяльності на здатність системи до ефективної дії в окреслених межах часу.

Н. І. Мачинська, досліджуючи розвиток педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, оцінювала її ефективність за критеріями [3, с. 258]: мотиваційної готовності, процесуально-діяльнісної готовності, сформованості професійно-особистісних цінностей, сформованості методологічної культури, готовності до навчання протягом життя.

Мета статті полягає у визначенні критеріально-оцінювального апарату професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз досліджень з мистецької педагогіки показав схожість наукових позицій вчених щодо визначення групи критеріїв, що пояснюється специфікою мистецько-педагогічної освіти вчителя. Для оцінювання діяльності вчителя мистецьких дисциплін науковці включають у систему критеріїв: мотиваційний, емоційний (афективний), когнітивний (пізнавальний), творчий (креативний) критерій. Досліджуючи ефективність творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва, С. В. Коновець визначено три групи критеріїв [2, с. 326]: особистісно-мотиваційний; когнітивно-праксеологічний; креативний.

Н. Г. Мозгальновою розроблено систему критеріїв та показників готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності в школі [4, с. 21]: першу групу критеріїв (мотиваційно-цільовий компонент) складають критерії, які дозволяють з'ясувати міру сформованості мотивації студентів до навчання гри на музичному інструменті та

можливості досягнення успіху в даній сфері; другу групу критеріїв (емоційно-вольовий компонент) – ступінь емоційно-вольового ставлення до виконавської діяльності; третю групу критеріїв (креативно-інтерпретаційний компонент) – міру творчої спрямованості студентів у процесі навчання; четверту групу критеріїв (інформаційно-пізнавальний компонент) – рівень музично-теоретичної обізнаності й виконавських знань; володіння вміннями та навичками здобувати, систематизувати і відтворювати знання й нову інформацію; виявляти рівень знань для проведення музично-освітніх заходів у школі; п'яту групу критеріїв (оцінювально-рефлексивний компонент) – міру розвитку умінь аналітично-критичного оцінювання мистецьких явищ; здатності студентів до спостережень та самоспостережень, до адекватної самооцінки рівня власної виконавської підготовки та об'єктивного оцінювання інших; здатності до рефлексивного оцінювання педагогічних ситуацій.

Досліджуючи формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, К. В. Кабріль оцінювала їх за критеріями [6, с. 10–16]: афективні критерії, які характеризують «емоційно-вольовий тон» (М. М. Бахтін) духовного потенціалу; когнітивні критерії, які виявляють здатність майбутнього вчителя музики оцінювати та здійснювати музично-теоретичний та вокально-хоровий аналіз виконуваного твору; поведінкові критерії, які спрямовані на оцінку рівня сформованості професійних умінь, характер творчої самореалізації студентів, передбачають здатність майбутніх учителів музики засобами хорового співу сприяти естетичному розвитку школярів.

З метою виявлення сформованості вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, Ван Цзяньшу визначено критерії: міру мотиваційної цілеспрямованості до формування вокально-виконавської культури; ступінь готовності майбутніх учителів музики до опанування вокально-виконавським комплексом; міру здатності до фахової самореалізації в процесі виконання вокальних творів у різних дієвих формах [7, с. 17].

У розробці критеріїв та показників оцінювання професійної підготовки майбутніх учителів необхідно враховувати вимоги, при яких: а) критерії повинні бути упорядковані таким чином, щоб відображалась послідовність вирішення завдань дослідження і його перспективність; б) критерії мають бути доступними і наочно переконливими для усвідомлення всіма учасниками експеримен-

тального дослідження (як викладачами, так і студентами, а також працюючими вчителями) [2, с. 325].

Розробка системи критеріїв і показників сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності здійснювалась із врахуванням принципів відповідності критеріїв та їх показників компонентам готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; детермінованості та взаємозв'язку критеріїв, як ознак системності, що використовуються для оцінювання рівня сформованості всіх компонентів структури готовності майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності: мотиваційного, емоційно-процесуального; семіотично-герменевтичного; аксіологічно-культурологічного; творчо-виконавського; навчально-виховного; організаційно-просвітницького, особистісно-розвивального тощо; адаптивності критеріального апарату до науково-дослідних умов та навчально-виховного процесу у практиці вищого навчального закладу.

Отже, критеріально-оцінювальним апаратом професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є система, яка включає вісім критеріїв. Кожен із критеріїв спрямований на оцінку сформованості визначеного компонента структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, а саме: 1) особистих знань, умінь та здатностей студента; 2) здатності до формування знань та умінь учнів; 3) ціннісного ставлення студента.

Мотиваційний критерій характеризує рівень сформованості мотивації, знань, умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва до опанування вокально-педагогічною діяльністю; сформованості професійних знань, умінь формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб учнів у сфері вокально-хорового та вокального мистецтва; усвідомлення особистісного смислу до мотиваційного компоненту вокально-педагогічної діяльності, що є основою ціннісного ставлення майбутнього вчителя до такого виду діяльності.

Емоційно-процесуальний критерій характеризує рівень сформованості емоційно-вольових якостей, знань, умінь особистості майбутнього вчителя до здійснення вокально-педагогічної діяльності, враховуючи здатність до емоційного сприймання вокального мистецтва; сформованості професійних знань і умінь управління процесом емоційного розвитку і емоційної регуляції учнів; сформованості ціннісного ставлення студента

до емоційно-процесуального компоненту вокально-педагогічної діяльності.

Семіотично-герменевтичний критерій характеризує рівень сформованості знань майбутнього фахівця у сфері музичної семіотики (враховуючи її три виміри: семантику, синтактику, прагматику) і герменевтики, а також професійних умінь аналізувати, систематизувати, узагальнювати, інтерпретувати вокальний твір; сформованості технологічних знань і умінь здійснення семіотично-герменевтичного аналізу та донесення його результатів учням у практичній діяльності; сформованості ціннісного ставлення майбутнього фахівця до семіотично-герменевтичного компоненту вокально-педагогічної діяльності.

Аксіологічно-культурологічний критерій характеризує рівень сформованості вокально-педагогічної культури майбутнього вчителя музичної культури; сформованості професійних культурологічних та аксіологічних знань і умінь формування вокальної культури учнів; сформованості ціннісного відношення майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Творчо-виконавський критерій характеризує рівень сформованості здатності майбутнього фахівця до вокального виконавства та сформованість його вокально-виконавських знань і умінь; сформованості знань і умінь творчо-виконавського навчання, виховання і розвитку учнів; сформованості ціннісного ставлення студента до творчо-виконавського виду діяльності.

Психолого-педагогічний критерій характеризує рівень сформованості знань і умінь із загальної, мистецької (зокрема, вокальної) психології і педагогіки; сформованості професійних знань і умінь навчати, виховувати, розвивати учнів з вокального мистецтва; ціннісного ставлення студента до навчально-виховного компоненту вокально-педагогічної діяльності.

Організаційно-просвітницький критерій характеризує рівень сформованості знань, умінь і здатності майбутнього вчителя до організаційної та просвітницької вокально-педагогічної діяльності; сформованості професійної здатності до формування організаторських та просвітницьких знань і умінь учнів; сформованості ціннісного ставлення майбутнього фахівця до такого компоненту вокально-педагогічної діяльності.

Особистісно-розвивальний критерій характеризує рівень сформованості особистісних рис, знань, умінь та здатності майбутнього вчителя до самовдосконалення у майбутній професійній діяльності;

сформованість професійних знань і вмінь здійснювати особистісний та вокальний розвиток учнів; сформованість ціннісного ставлення студентів до підвищення професійної майстерності з вокального виконавства та вокальної педагогіки протягом життя.

Висновки. Таким чином, у визначенні критеріально-оцінювального апарату професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності враховано принципи: відповідності критеріїв та їх показників компонентам готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; детермінованості та взаємозв'язку критеріїв, як ознак системності; адаптивності критеріального апарату до освітнього процесу у практиці вищого навчального закладу.

Критеріально-оцінювальний апарат професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності склали вісім критеріїв та їх показників: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кабріль К. В. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Катерина Володимирівна Кабріль. – Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – 2013. – 20 с.

2. Коновець С. В. Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутнього учителя образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах: дис. ... доктор пед. наук, 13.00.04 / Світлана Володимирівна Коновець. – Київ, 2012. – 471 с.

3. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: [монографія] / Н. І. Мачинська; [за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С. О. Сисоєвої]. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

4. Мозгальова Н. Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного виховання» / Наталія Георгіївна Мозгальова. – К., 2013. – 43 с.

5. Педагогічна майстерність: [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; [За заг. ред. І. А. Зязюна]. – 2-ге вид. допов. і переробл. – Київ: Вища освіта, 2004. – 422 с.

6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: [підручник] / С. О. Сисоєва. – Київ: Міленіум, 2006. – 346 с.

7. Цзяньшу Ван. Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец.: 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Ван Цзяньшу. – Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – 2013. – 20 с.

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».

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

УДК: 378+785+78.09-042.65

КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Тетяна ОСАДЧА, Олександра КРИСТЕВА (Одеса)

Постановка проблеми. Найбільш повно особистість розкривається в професійній сфері, де проявляються індивідуальність, ініціативність, самостійність. Основним способом такого прояву виступає виконавська діяльність студента-музиканта в навчальному процесі, яка передбачає самостійне бачення і пізнання музики, опору на її специфічні закономірності, прояв до неї особистісного ставлення. Ефективність майбутньої професійної діяльності фахівця залежить не

тільки від придбаних у ВНЗ професійних знань, умінь і навичок, а й від рівня сформованості здатності до подальшого самостійного професійно-творчого розвитку. В існуючій сьогодні системі вищої музично-педагогічної освіти спостерігається потреба в інтелектуальних, ініціативних фахівцях з розвиненим творчим мисленням. Проте в процесі підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ недостатньо уваги приділяється самостійній творчій діяльності студентів, що формує певну

життєву і професійну позицію, орієнтовану на саморозвиток. Проблема самостійності студентів у сфері музично-виконавського освіти залишається не вирішеною.

Мета статті полягає в обґрунтуванні компонентів інструментально-виконавської самостійності майбутніх учителів музики в процесі їх професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд педагогічної та спеціальної літератури, присвяченої музичній освіті, свідчить про те, що в практиці навчання спостерігається дефіцит самостійності як якості подальшого саморозвитку та вдосконалення особистості студента. У процесі вивчення даної проблеми розглядалися загальнонаукові положення про творчий характер людської діяльності (Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв), співвідношення природного і соціального розглядалося в роботах А. Н. Леонтьєва, А. Р. Лурії, Б. М. Теплова, С. Л. Рубінштейна, ідеї Д. Б. Богоявленської, щодо теорії творчості як єдності інтелектуальної активності та творчих здібностей.

Характерною в цьому відношенні є точка зору психолога А. Г. Ковальова, який визначає сутність здібностей «як синтез властивостей людської особистості, що відповідає вимогам діяльності і забезпечує високі досягнення в неї» [3, с. 360–361]. Питання підготовки студентів до самоосвіти розглядалися в роботах А. І. Кочетова та А. В. Усової. У дослідженнях В. А. Сластеніна розвиток самостійності трактується як наявність внутрішнього прагнення людини до самореалізації за допомогою самоосвітньої діяльності, в якій соціальна активність, розумова активність і творчість суб'єкта навчання, виступають в єдності і взаємозв'язку, характеризується умінням особистості оволодівати знаннями і способами діяльності без сторонньої допомоги [7, с.17].

Сучасна педагогічна теорія і практика доводять, що ефективність системи навчання підвищується, коли студент сам є суб'єктом навчання, а пріоритетними стають самостійні види діяльності та пізнавальна самостійність (І. Я. Лернер, М. І. Махмутов). Представники музичної педагогіки (Л. А. Баренбойм, А. А. Миколаїв) вважають, що студенту необхідно дати узагальнюючі знання, на основі яких можливий самостійний художньо-виконавський пошук у процесі музично-виконавської діяльності, а також розвиток творчих здібностей. Деякі аспекти даної проблеми були вивчені в теорії і практиці фортепіанного і скрипкового виконавства (А. Д. Алексєєв, Л. С. Ауер, Л. А. Баренбойм, Л. Н. Гінзбург, І. А. Лесман, Г. Г. Нейгауз, О. В. Малінковская, Т. В. Погожева,

Г. М. Ципін, Ю. І. Янкелевич). Науковці наголошують на тому, що проблема розвитку самостійності майбутніх учителів музики у сфері музичного виконавства потребує особливої уваги в процесі їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Розвиток потенційних можливостей і внутрішніх ресурсів особистості, інтенсифікація творчих здібностей студентів, їх повноцінна реалізація в навчально-професійній діяльності обумовлює необхідність вивчення компонентів і засобів розвитку виконавської самостійності студентів у ВНЗ. Процес професійного навчання передбачає формування в кожному музиканті творчого начала, максимальний розвиток природних задатків і здібностей. У сучасних теоретичних і експериментальних дослідженнях здатність до творчості розуміється, як одна із загальних здібностей людини, що носить продуктивний і перетворювальний характер.

Будучи умовою саморозвитку особистості, творчість виражається не стільки в різноманітті наявних у особистості знань, скільки сприйнятливості, чутливості до проблем, відкритості до нових ідей і схильності руйнувати або змінювати стереотипи з метою створення нового, отримання нетривіальних, несподіваних і незвичайних рішень життєвих проблем [5, с. 100]. Також можна констатувати, що існує залежність між адекватним сприйняттям навколишнього світу і рівнем самостійності і осмисленості особистості. Для низького рівня творчого розвитку характерна малоактивна життєва позиція, утрудненість усвідомленого управління своєю поведінкою, недостатня ціннісна орієнтація, яка виражається у скрутні при ухваленні рішення. Середній рівень характеризується активним прагненням особистості до досягнення мети і загальноприйнятих цінностей, не порушуючи звичних ресурсів досягнення. Вищий рівень – це найвищий прояв можливостей особистості в створенні нового, в саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації себе не тільки в професійній діяльності, але й інших різноманітних аспектах. Постановка нової проблеми – феномен, який усвідомлюється багатьма психологами та педагогами як подальший фактор творчості. У процесі творчого розвитку особистості важливу роль відіграє розвиток індивідуальних здібностей. Великий внесок у дослідження здібностей внесли психологи Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, А. Н. Леонтьєв, А. Р. Лурія, Б. М. Теплов. Ключовими з'явилися питання про детермінації здібностей, їх соціальної зумовленості, про співвідношення природного

і соціального. Дослідження вчених свідчать, що у процесі аналізу здібностей необхідно враховувати їх окремі властивості, вивчати поєднання окремих властивостей особистості (наприклад, інтелектуальних і вольових), саме їх взаємозумовленість характеризує неповторність та індивідуальні якості особистості. Тому можна сказати, що творчі здібності особистості студента – це синтез властивостей і природних якостей особистості, що характеризує ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і зумовлює рівень її результативності. Таким чином, у активності суб'єкта та її соціальної детермінації здатність до творчості виступає засобом прогресу, рушійною силою розвитку індивідуальності людини.

Імпульс творчості виникає тоді, коли суб'єкт не просто звертається до минулого, до системи спрямованих цінностей, а виявляє максимальну активність у своїх контактах з культурою, здійснює цілеспрямований відбір знайденого матеріалу, вільне конструювання сенсу, мети і засобів діяльності. Саме творча активність є одним з основних компонентів мотиваційно-творчої спрямованості особистості. Мотиваційна сфера є пусковим механізмом у розвитку творчих здібностей та інтелектуальної діяльності студента-музиканта в самостійній виконавській діяльності.

Дослідженням, що стосуються мотивації особистості, присвячені роботи А. Г. Асмолова, А. І. Кочетова, А. Н. Леонтьєва, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Л. Рубінштейна та ін. Так, А. Д. Алексєєв розглядає мотив як стійку особистісну властивість, що спонукає з середини до здійснення певних дій. Протиріччя (а іноді і конфлікти) між пов'язаними у певні ієрархічні зв'язки мотивами особистості виступають як механізм особливого внутрішнього руху в індивідуальній свідомості. Навчальна і професійна діяльність майбутніх учителів музики є тими сферами життя, в яких переважають ситуації, пов'язані з їх мотиваційно-творчою активністю, тому в сучасному суспільстві основними життєвими цінностями є професійний успіх і реалізація себе в житті. Відомо, що всяка діяльність виходить з певних мотивів (які спонукають до її виконання) і спрямована на досягнення тої чи іншої мети. Успішне рішення завдань музично-виконавської діяльності вимагає від студентів не тільки розвинених творчих здібностей, але й таких мотивацій як віра в свої здібності та інтерес до справи.

Мотиваційно-творча активність найбільш яскраво проявляється в період навчання студента у вузі і є найбільш дієвим етапом становлення його професійної позиції, основи

якої формуються і реалізуються студентом в рамках самостійної роботи у процесі навчально-творчої діяльності. К. С. Станіславський у своїх бесідах у студії Великого театру говорив, що в процесі навчання «...должна быть развита самостоятельность, а не движение по указке учителя путем подражания» [8, с. 114]. Самостійність у педагогіці трактується, як одна з властивостей особистості. Виконавська самостійність майбутнього вчителя музики найбільш ефективно розвивається під час його самостійної роботи. У педагогічному словнику ми знаходимо наступне визначення самостійної роботи: «Самостоятельная работа – такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности ученика во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер. Самостоятельная учебная работа – средство формирования познавательных способностей учащихся, их направленности на непрерывное самообразование» [4, с. 176]. Самостійна робота формує готовність до самоосвіти, створює базу безперервної освіти, можливість постійно підвищувати свою кваліфікацію, а коли потрібно, перенавчатися. Самостійні заняття – одна з основних організаційних форм такого навчання. Важливість навичок самостійної роботи загальновідома. Обсяги та якість самостійної роботи, її результативність в значній мірі визначають ефективність навчання фахівця в цілому. Тут необхідно сказати про компетентність педагога в організації самостійної роботи студента-виконавця; його знаннях найбільш ефективних прийомів педагогічного впливу; володінні методикою розвиваючого навчання, спрямованого на формування та розвиток творчих якостей студентів; певної життєвої та професійної позиції, орієнтованої на саморозвиток, самовдосконалення; вмінні долучити молодого музиканта до самостійної діяльності, вчитися самостійно («самонавчатися»), покладаючись в першу чергу на самого себе, на свої внутрішні ресурси, самостійно вирішувати ті чи інші «виробничі» проблеми. Тільки створення справжньої художньо-творчої атмосфери у класі сприятиме інтелектуальному та емоційному розкріпаченню кожного студенту, налаштуванню на цікавий пошук та вирішення поставлених завдань, розумінню виконавських помилок та знань шляхів їх викорінення. Усе це є необхідними компонентами методики навчання. Адже саме в самостійних заняттях

найбільш безпосередньо здійснюється процес зростання самостійності молодого музиканта і придбання ним музично-виконавських навичок.

Музично-виконавську діяльність не можна уявити собі тільки як результат складання окремих її компонентів – дій та операцій. Йдеться про такі дії або процедури, як самостійний перенос раніше засвоєних знань і умінь у нову і часом несподівану ситуацію, бачення і розуміння даної проблеми, а також прийняття альтернативного способу її вирішення. Виконавська діяльність включає в себе різноманіття психічних проявів – від відчуттів і сприймань до мислення і вольових актів, пов'язаних зі створенням нових музичних образів на основі музично-звукових і немусичних уявлень.

Виконавську діяльність (інструментальну, вокальну) зазвичай пов'язують із поняттям інтонування, де підкреслюються внутрішня єдність чуттєвого, образного та інтелектуального початку. Тому інтонаційну культуру виконавця характеризує здатність до цілісного охоплення музично-змістовної сфери, всіх її рівнів і відтінків в процесі музичної діяльності. Це й осягнення інтонації на емоційно-образному рівні, виділення в музично-звуковому потоці своєрідності ритмічного малюнка і звуковисотного руху мелодійної лінії, колористичне забарвлення гармонійного побудови, а також формування виконавських рухів і навичок, що складають основу художньої виразності. Сучасна педагогічна наука виходить з ідеї самостійності особистості, розвитку внутрішнього потенціалу і творчих здібностей, при цьому враховуючи унікальність кожного студента в процесі навчання у вузі. Ю. І. Янкелевич – педагог, який виховав цілу плеяду видатних скрипалів, вважав, що «...дуже цінно, коли, граючи, молодий музикант сміливо проявляє свої думки, створює свою концепцію. Нехай це буде помилково, ми поправимо разом, але важливо, щоб музикант навчився шукати. У мистецтві це головне. Якщо ж тільки весь час чекати, коли педагог запропонує задум, готову ідею, то виконавець залишиться абсолютно безпорадним, коли почне працювати самостійно» [10, с. 36–37]. Можна сказати, що самостійна виконавська робота – діяльність студентів по засвоєнню знань і умінь, яка протікає без безпосереднього керівництва викладача, хоча і контролюється ним. Способи самостійної роботи студента, бачення нерациональних ігрових навичок і знання шляхів їх викорінення є необхідними компонентами методики навчання. Адже саме в таких заняттях найбільш безпосередньо

здійснюється процес зростання самостійності молодого музиканта і придбання ним музично-виконавських навичок. Дослідники значення самостійної діяльності та самоосвіти роблять одні й ті ж висновки, а саме: ніякий вплив ззовні, ніякі інструкції, настанови, накази, переконання, не замінять і не зрівняються по ефективності з самостійною діяльністю.

Вся система навчання і виховання фахівця будується на основі тих вимог, які будуть поставлені умовами майбутньої роботи. Педагогічна спрямованість студента на майбутню роботу повинна пронизувати весь процес навчання. Завдання всієї системи професійної освіти – підготувати спеціаліста, здатного ефективно працювати в таких умовах, які сьогодні не можуть бути чітко представлені, тобто вміти орієнтуватися в нових і незвичних ситуаціях, адаптуватися в них, робити у своїй професії те, чого раніше робити не доводилося. У цьому плані формування у студентів виконавської самостійності (завдяки навичкам самостійної роботи) сприятиме їхній самореалізації в подальшій професійній діяльності.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене можна сказати, що інструментально-виконавська самостійність студентів являє собою комплекс особистісних якостей, природних задатків і професійних здібностей музикантів, спрямований на самостійне творче пізнання й освоєння музики і способів її виконання, постановку і пошук вирішення професійно-виконавських завдань, реалізацію творчих здібностей музиканта. Іншими словами можна сказати, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики – здатність самостійно вибирати основні принципи своєї професійно-виконавської діяльності. Вона спрямована на постійне зростання потенційних можливостей, самовдосконалення та реалізацію себе в художньо-творчій діяльності. Виконавська самостійність студентів складається із сукупності взаємообумовлених компонентів, серед яких мотиваційний – проявляється в особистісному ставленні студента до емоційного змісту музики, у творчій спрямованості на самостійний пошук художньо-виразальних засобів виконуваного музичного твору, зацікавленості у вдосконаленні виконавської діяльності; творчій – визначається здатністю студента до прояву індивідуальності, оригінальності, в процесі інтерпретації музичного твору, активності в постановці та вирішенні художньо-виконавських завдань; операціональний – ґрунтується на творчому використанні студентом способів художньо-образного інтонування змісту музики, здатності

самостійно їх відбирати з урахуванням стилістичних особливостей та художньо-образного змісту досліджуваного твору, аналізувати результати виконання і знаходити шляхи і способи вирішення виникаючих проблем. Таким чином, формування виконавської самостійності студентів-музикантів має займати провідне місце у професійному навчанні. Перспективними для подальшої роботи в контексті даної проблеми можуть бути питання, пов'язані з виявленням і науковим обґрунтуванням педагогічних умов, що сприяють ефективності формування інструментально-виконавської самостійності майбутніх учителів музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баренбойм Л. А. Об основных тенденциях музыкальной педагогики XX века / Л. А. Баренбойм // Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л., Музыка, 1974. – 124 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. Ковалев А. Г. Общая психология / А. Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1981. – 421 с.
4. Коджаспиров Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 567 с.
5. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М.: Академ. проект, 2004. – 675 с.
6. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста / Н. М. Трофимов,

Е. И. Еремина // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 42–77.

7. Сластенин В. А. Аксиологические основания общего и профессионального образования / В. А. Сластенин // Качество жизни: проблемы системного научного обоснования: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Липецк: ЛГПИ, 2000. – С. 17–25.

8. Станиславский К. С. Работа актера над собой. Ч. 1: Работа над собой в творческом процессе преподавания. Дневник ученика / К. С. Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – 114 с.

9. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г. М. Цыпин. – М.: Алетэя, 2001. – 167 с.

10. Янкелевич Ю. О первоначальной постановке скрипача / Ю. Янкелевич // Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики / сост. С. Сапожников. – М., 1968. – С. 36–37.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Осадча Тетяна Всеволодівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри диригентсько-хорової підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: дослідження шляхів вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Крістева Олександра Василівна – аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

Наукові інтереси: дослідження шляхів вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики.

УДК 378: 78

ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Олександр ПЛОХОТНЮК (Київ)

Постановка проблеми. Сучасний стан загальної культури студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей, підвищення рівня їх зорієнтованості на цінності професійної діяльності завжди знаходилися в центрі уваги багатьох науковців. Загальновідомо, що саме мистецтво, зокрема музичне виконавство, впливає і на формування наукового світогляду, і на естетичну культуру молоді, сприяє становленню цілісної, всебічно розвинутої, гармонійної особистості. Мистецтво займає особливе місце передусім в духовному житті людини, воно впливає на всі

сторони свідомості і діяльності особистості. Тому актуальність проблеми формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності не викликає сумнівів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблем формування ціннісних та професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів (праці С. Бадюл, Т. Брайченко, Б. Бриліна, В. Волкової, В. Денисенко, В. Дряпіки, В. Ісаєва, Ю. Кулюткіна, М. Моїсеєвої, О. Рудницької,

В. Сергєєвої, Ю. Соловйової, М. Стась, Н. Ткачової, Т. Фурсенко, І. Шкьопу та ін.), а також досліджень різних аспектів музичного виконавства (праці О. Бурської, Л. Гусейнової, М. Давидова, А. Душного, О. Ільченка, В. Медушевського, М. Ткач та ін.) дає підстави вважати, що питання формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів ще остаточно не розв'язано і потребує подальшої наукової розробки, зокрема педагогічних умов, спрямованих на вирішення зазначеної проблеми.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Підставою для визначення педагогічних умов формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей стали: характеристика професійно-ціннісних орієнтацій, врахування важливості ставлення майбутніх педагогів-музикантів до: загальнолюдських та національних цінностей культури; цінностей, що характеризують професійну діяльність педагога-музиканта (цінності-знання, цінності-уміння та цінності-якості); цінностей, що характеризують особистісні якості педагога [1]. А також аналіз особливостей музично-виконавської діяльності, що засвідчив важливість використання найкращих зразків різних видів і жанрів музичного мистецтва, постійного вдосконалення музично-виконавської майстерності та інтерпретації творів, включення майбутніх фахівців у концертну практику [2].

Ми враховували те, що студенти мистецько-педагогічних спеціальностей ВНЗ разом із соціально-гуманітарними та педагогічними знаннями отримують ще й спеціальну музичну освіту. Особливість їхньої музично-виконавської діяльності виявляється в безперервній творчій, концертно-просвітницькій діяльності, без участі в якій оволодіння професією стає неможливим. Тобто, кожен студент мистецько-педагогічних спеціальностей, з одного боку, є учасником традиційного педагогічного процесу, а з іншого – митцем, який набуває високого рівня професійної майстерності та робить свій внесок у розвиток музичної культури. Отже, студент – майбутній музикант – це особистість, яка має художній смак, асоціативне мислення, розвинуте почуття нового та прагнення його створювати. Одним з важливих аспектів формування професійно-ціннісних орієнтацій є система уявлень і понять про професійні й особистісні якості вчителя, його цінності та

пріоритети. Таким чином, педагогічні умови визначаються змістовним і діяльнісно-творчим комплексом навчання, є системою загальнопедагогічних та фахових методів і прийомів підготовки майбутніх педагогів-музикантів до музично-виконавської діяльності.

Зрозуміло, що навчально-виховний процес повинен орієнтувати студентів на особистісно-позитивне ставлення до цінностей мистецтва, розвивати в них естетичну та загальну культуру, яка необхідна для сприймання та інтерпретації творів музичного мистецтва, розвивати здатність до самореалізації в музично-виконавській діяльності, сприяти прагненню самовдосконалюватися через мистецтво.

Реалізація цієї мети в музичній педагогіці зумовлена принципом єдності художнього й технічного аспектів навчання. Володіння технікою в процесі музично-виконавської діяльності необхідне для досягнення художнього виконання твору. Відповідно до цього, як вважає Л. Яркіна, критерієм якості музично-виконавської діяльності є художнє виконання творів мистецтва [3, с.165]. Вищезазначене ми розглядаємо як теоретичну основу процесу оновлення змісту музично-виконавської діяльності, що повинно відбуватися з урахуванням основних аспектів професійної діяльності та особистісного розвитку фахівців.

Особливість музично-виконавської діяльності майбутніх педагогів-музикантів проявляється в тому, що їхня особистісна система професійно-ціннісних орієнтацій, формування в них стійких інтересів і потреб до професійної діяльності впливають також на розвиток культури суспільства. Майбутній педагог-музикант як носій культурних традицій, художньої спадщини повинен бути висококваліфікованим фахівцем, продуктивно-творча діяльність якого ґрунтується на принципово нових ідеях, підходах, технологіях професійної діяльності.

Отже, до педагогічних умов формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей ми віднесли ті, що безпосередньо пов'язані з музично-виконавською діяльністю. Вони стосуються прийомів і методів, які забезпечують ефективність формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів у галузі музичного мистецтва.

Перша умова передбачає посилення ціннісної спрямованості професійно орієнтованих дисциплін шляхом: включення аксіологічної складової в зміст професійно орієнтованих дисциплін, створення ціннісно-

сміслових навчальних ситуацій, використання в навчальному процесі творів музичного мистецтва, що відповідають індивідуальному рівню професійної підготовленості студентів. Висуваючи цю педагогічну умову, ми виходили з того, що для формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього педагога-музиканта потрібно використовувати дійсно найкращі зразки різностильового та різножанрового музичного мистецтва; органічно поєднувати можливості теоретичних, практичних та індивідуальних музичних дисциплін; добирати музичний матеріал для виконавських програм не лише на основі технічних можливостей виконавців, а й «з урахуванням уже існуючого резерву знань, інтересів і уявлень студентів, щоб поступово вести їх від простого, звичного – до більш складного, від уже відомого – до менш відомого, від цікавого – до корисного й справді цінного» [4, с. 253].

Для використання потенційних можливостей «репертуарної політики» слід повніше враховувати й використовувати установки та смаки студентів, їхні власні прояви під час складання виконавських програм для подальшого вдосконалення професійно-ціннісних орієнтацій у галузі музичного виконавства. «Репертуарна політика» – це цілеспрямоване впровадження певних творів мистецтва в процес музично-виконавської діяльності майбутнього педагога-музиканта з урахуванням сучасного бачення музичного мистецтва взагалі й особистісного професійного розвитку студента. Це, на нашу думку, найоптимальніше сприятиме формуванню професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей (стратегія розвитку молодого музиканта).

Музичні твори потрібно добирати з таким розрахунком, щоб вони відповідали ступеню внутрішньої зрілості студента та рівню його підготовки. В основу навчально-методичного матеріалу обираються твори, цінність яких перевірено виконавською й педагогічною практикою. Слід зазначити, що прагнення педагогів уводити в індивідуальний план музичні твори, які рідко виконують, теж має певний сенс: твір ще не має виконавської традиції, і тому деякий «ризик» його розучування буде компенсовано користю від розвитку в студента інтерпретаторської ініціативи.

Особливо складним для розробки індивідуального плану є розподіл творів за ступенем їхньої складності відповідно до курсу навчання та спеціалізації. Складаючи репертуар, треба враховувати не лише технічні, але й художньо-змістовні особливості творів.

Використання «репертуарної політики» передбачає акт усвідомлення й систематизації творів індивідуального плану студента з кожної музично-виконавської дисципліни окремо. Для того, щоб забезпечити методологічний рівень мислення майбутніх педагогів-музикантів та активізувати процеси їхньої самореалізації в музично-виконавській діяльності, потрібно застосовувати певні сучасні методи навчання, ціннісно-сміслові навчальні ситуації для накопичення досвіду вирішення навчально-професійних завдань на основі власної професійної позиції, вивчати алгоритми успішної діяльності та порівнювати можливості особистості з професійним ідеалом, будувати індивідуальні програми власного професійного зростання.

Друга умова передбачає поетапне оволодіння музично-виконавською майстерністю як основи професійного становлення студентів з урахуванням їхніх особистісних професійно значущих якостей. Висуваючи цю педагогічну умову, ми виходили з того, що на формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей безпосередньо впливає рівень їхньої музично-виконавської майстерності. Зрозуміло, що чим він вищий, тим більш складні твори студент може опрацювати.

Як відомо, зміст кожної дисципліни визначає особливості методики її засвоєння. Окрім того, існує багато методик удосконалення виконавської майстерності для кожної окремої дисципліни. Так, лише по класу труби відомо близько 30 фундаментальних праць з удосконалення виконавської майстерності на цьому інструменті. Кожна з них містить суттєві відмінності, а в деяких навіть використовують протилежні підходи й методи навчання, наприклад, праці Г. Орвіда, Т. Докшицера, В. Посвалюка, П. Фаркаша та інші «традиційні школи», хоча й мають певні відмінності, утім, містять спільні риси у звуковидобуванні, але вкрай відрізняються, зокрема, від школи У. Кастелло. Також не схожа на інші методична праця Л. Маджіо. Однак у них є одна спільна риса: кожна з названих шкіл має видатних представників, які володіють бездоганною виконавською майстерністю гри на трубі [5]. Для викладача важливо передбачити, які саме методи найоптимальніше впливатимуть на вдосконалення виконавської майстерності кожного окремого студента. На практиці часто буває, що потрібно використовувати методичні принципи, які базуються на кількох працях різних авторів.

У навчальному процесі важливе місце займають загальні педагогічні методи, використання яких підвищує рівень виконавської майстерності будь-яких майбутніх музикантів-виконавців. Перш за все, ідеться про попереднє вивчення музичного твору. До основних методів опанування музичного твору належать: метод пізнання від загального до конкретного; метод вибіркового опрацювання нотного тексту; метод багаторазового повторення; метод зміни темпу; метод зміни динаміки; метод використання художніх творів для технічного удосконалення тощо.

У процесі роботи над музичним твором важливе місце займають методи удосконалення музично-виконавської концепції творів, зокрема: метод використання відповідних засобів музичної виразності; метод художнього ознайомлення з творами мистецтва (переважно в запису); метод аналізу реального звучання, що забезпечує усвідомлене й контрольоване вивчення та виконання музичних творів у технічному й художньому аспектах. Зокрема, контролюються і за потребою корегуються звуковідтворення, якість звуку, інтонування, артикуляція, звуковедення, ритм, динаміка, темп, агогічні відхилення, фразування, процес побудови твору як художньої цілісності, єдності форми й змісту тощо [6, с. 45–46].

Третя умова передбачає спрямованість самостійної роботи з музично-виконавських дисциплін на формування здатності студентів до творчої інтерпретації музичних творів, на саморозвиток майбутніх фахівців. Висуваючи цю педагогічну умову, ми виходили з того, що на формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього педагога-музиканта впливає якість організації самостійної роботи.

Проаналізувавши навчальні програми спеціальностей «Музичне мистецтво» і «Музичне мистецтво*» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Бердянського державного педагогічного університету, Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Рівненського державного гуманітарного університету, Донецької державної музичної академії імені С. С. Прокоф'єва та ін., констатуємо, що кількість годин на самостійну роботу або не вказано в навчальному плані, або вона недостатня для оволодіння музичним інструментом у тому обсязі, який зазначено, зокрема, у навчальних програмах з основного (спеціального) інструмента (праці В. Дряпки, А. Каравацького, В. Подольчука, Г. Турчина, В. Філатова, С. Цюлюпи та ін.). Так, студенти

I–IV курсів спеціальності «Музичне мистецтво*» повинні витратити на самостійну роботу з основного інструмента в середньому менше 4-х годин на місяць (8 хв. на день), а студенти спеціальності «Музичне мистецтво» – близько 7,5 годин на місяць (15 хв. на день), що суперечить усім наявним методикам гри на музичних інструментах. Навіть для учня музичної школи першого року навчання в першому півріччі рекомендовано витратити на самостійну роботу щодня близько години [7, с. 26].

Ми наполягаємо на тому, що успіх самостійних занять залежить від чотирьох чинників: а) регулярність занять; б) послідовність засвоєння матеріалу від легкого до більш складного; в) свідоме засвоєння знань; г) наполеглива праця. В основі отримання міцних знань, професійних умінь та навичок – регулярні самостійні заняття на музичному інструменті. Ураховуючи мету й завдання курсу «Основний (спеціальний) музичний інструмент», а також вплив музично-виконавської діяльності на формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, вважаємо, що потрібно збільшити час самостійної роботи з вдосконалення виконавської майстерності щонайменше до 4,5 годин щодня. Лише за таких умов можливе професійне зростання майбутніх педагогів-музикантів. Зазначимо, що збільшення часу для самостійної роботи в класі основного (спеціального) інструмента безпосередньо впливає на рівень виконавської майстерності, що, у свою чергу, позитивно відіб'ється й на інших виконавських дисциплінах.

Четверта умова передбачає через включення в активну ціннісно-орієнтаційну музично-виконавську діяльність у рамках концертної практики, спрямовану на закріплення позитивних особистісних професійно значущих якостей, гуманістичного змісту професійно-ціннісних орієнтацій. Висуваючи цю педагогічну умову, ми виходили з того, що на формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей впливає головний вид музично-виконавської діяльності – концертно-виконавський. Це найважливіша мета музичного виконавства.

Спостереження за студентами засвідчують, що близько 70 % майбутніх педагогів-музикантів виходять на сцену лише на модульних контролях з фахових дисциплін. Мистецтвознавець В. Апатський наголошує на тому, що неможливо виховати артиста, який з'являється на концертній естраді 3 – 4 рази, як це передбачено річними програмами [8, с. 336].

Загальноновизнаним є той факт, що чим більше студенти беруть участь у різноманітних концертах, тим краще вони почуваються на сцені. Як зазначав видатний педагог-музикант Д. Ойстрах «якщо грати рідше, ніж двічі на місяць – ніякі нерви не витримають. Щоб почуватися артистом і думати про музику, а не про хвилювання, треба грати багато, давати цілі серії концертів, інакше неминуча втрата контакту зі слухачем і, навіть, власного відчуття інструмента, яким воно повинне бути на естраді» [9, с. 10].

У зв'язку з цим слід якомога частіше залучати студентів до концертної діяльності, зокрема за рахунок систематичної організації тематичних заходів. У тих випадках, коли фахова підготовка майбутнього педагога-музиканта ще не дозволяє йому брати участь у конкурсах, фестивалях чи концертах, що впливатимуть на імідж певного навчального закладу (оскільки, як відомо, у таких виступах беруть участь лише найкращі виконавці), потрібно організувати умовні концерти-прослуховування, на яких можуть виступати всі без винятку, особливо ті студенти, які не беруть участь в інших концертах.

Поряд з публічними концертними виступами особливу увагу слід приділяти заняттям у класах фахових дисциплін. Для кращого стимулювання музично-виконавської діяльності майбутніх педагогів-музикантів і, зокрема, відчуття «публічного» музикування, студентам потрібно відвідувати заняття своїх колег. По-перше, така відкрита форма уроків неабияк стимулює майбутніх педагогів-музикантів до вдосконалення власної виконавської майстерності (щоб виглядати «достойно» на кожному занятті перед колегами-студентами); по-друге, активний учасник цього процесу має постійних слухачів-фахівців; по-третє, у слухачів збагачуються знання виконавського репертуару та особливості його опанування, оскільки, на відміну від слухання досконалого виконання творів провідними музикантами в запису (кінцевий результат роботи над музичним твором), студенти на цих заняттях розуміють головне, тобто яким чином домогтися якісного виконання певного музичного твору; по-четверте, мають можливість спостерігати за діяльністю викладача та вдосконалювати власну професійно-педагогічну майстерність: які засоби, форми й методи він використовує в процесі занять з кожним окремим студентом.

Висновки. Саме за таких зазначених вище чотирьох педагогічних умов можливе якісне

формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності. Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо у впровадженні зазначених педагогічних умов у навчально-виховний процес вищих мистецьких навчальних закладів та встановленні ступеня їх ефективності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Lee Chzhen. Structure of Foreign Musical Students Professional and Value Orientation / Lee Chzhen // European Researcher, 2012. – Vol. (37). – № 12 – P. 2. – P. 2231–2238.
2. Плохотнюк О. С. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Плохотнюк Олександр Сергійович. – Луганськ, 2009. – 244 с.
3. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / за ред. С. О. Сисоевої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
4. Дряпіка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: дис. ... д-ра пед наук: 13.00.01; 13.00.05 / Дряпіка Володимир Іванович. – К., 1997. – 399 с.
5. Посвалюк В. Т. Мистецтво гри на трубі в Україні: монографія / Посвалюк В. Т. – К. : КНУКіМ, 2006. – 400 с.
6. Ільченко О. О. Методологічні проблеми професійної музичної освіти / О. О. Ільченко, Я. В. Сверлюк. – Рівне: Перспектива, 2004. – 200 с.
7. Болотин С. В. Методика преподавания игры на трубе в музыкальной школе / Болотин С. В. – Л.: Музыка, 1980. – 120 с.
8. Апатский В. Н. Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства / Апатский В. Н. [учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений Украины III – IV уровней аккредитации]. – К.: НМАУ им. П. И. Чайковского, 2006. – 432 с.
9. Некоторые вопросы самостоятельной работы студентов по «классу ансамбля»: [метод. реком. для студентов ин-тов культуры специализации «Руководитель самодеятельного оркестра духовых инструментов»] / сост. С. Д. Цюлюпа. – Ровно, 1988. – 25 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Плохотнюк Олександр Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської майстерності Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: теоретико-методичні основи професійної підготовки студентів музичних спеціальностей на засадах аксіології.

УДК 378.147:78:37:111.6(042.4)

ІНТЕГРОВАНІЙ СПЕЦКУРС «ОСНОВИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКСЕОЛОГІЇ»: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ**Євгенія ПРОВОРОВА (Київ)**

Постановка проблеми. Якість музичної підготовки учнів визначають загалом за рівнем проведеного уроку, його змістовою наповненістю, творчою атмосферою. Рівень може бути дійсно високим, коли вчитель готує урок як своєрідний твір мистецтва: з певним задумом, розвивально-діяльнісно-проблемною основою (Н. Несторенко), з урахуванням творчого потенціалу учнів. Як побудувати такий урок? Як зробити так, щоб уроки викликали у школярів захопленість, формували відповідні компетенції, розвивали пізнавальну активність і потребу в самоосвіті? Ці питання хвилюють освітянську громаду.

Безумовно, урок музики – це передусім урок мистецтва, урок розвитку в учнів інтересу до мистецтва, здатності емоційно реагувати на музичні твори і знаходити в них особистісний смисл. Учителеві музики важливо глибоко знати культурологію, педагогіку, вікову і педагогічну психологію, знати і любити свій предмет, володіти музичним інструментом, своїм голосом, постійно духовно самовдосконалюватися, використовувати у педагогічній діяльності сучасні методики.

Водночас, проведений нами аналіз уроків, бесід, інтерв'ювань учителів, викладачів музики міст Києва, Сум, Кіровограда, Чернігова, Черкаси, сайтів загальноосвітніх шкіл цих областей засвідчує: урокам музики часто надають статусу другорядних, наявна і тенденція заміни уроків музики іншими предметами, скорочується кількість шкіл, класів із поглибленим вивченням предметів музично-естетичного циклу, а у вищих педагогічних навчальних закладах на відповідні факультети недостатній конкурс навіть на бюджетні місця. Навчальний матеріал уроків музики натомість з року в рік ускладнюється. Вирішення складної проблеми спонукає до пошуку умов, резервів підвищення результативності як загалом художньо-педагогічної, музично-педагогічної діяльності вчителів музики, так і професійної і насамперед методичної підготовки майбутніх учителів музики.

Цей резерв, доводять фахівці різних галузей, прихований в інноваціях. Дж. Хрїстіансен зауважує: «Раніше існувало правило: «Не здійснюй інновації до тих пір, поки не будеш змушений це зробити». Правило сьогодення – «Інновації або загибель!» [15, с. 2]. Здатність до

самодостатності, до прийняття рішень, до ефективної діяльності, – наголошує В. Кремень, – це перше, на що ми повинні звернути увагу, коли говоримо про формування професіонала, здатного до інноваційного типу мислення, інноваційного типу життя і професійної діяльності [5].

Значним евристичним потенціалом у підвищенні ефективності педагогічної діяльності вчителя музики, його методичної майстерності, вважають дослідники, володіє зокрема, така галузь інноватики, як праксеологія. Залучення праксеології, праксеологічного підходу до методичної підготовки майбутніх учителів музики дозволяє розглядати знання і практику в єдності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання методичної підготовки, реалізації інноваційних підходів у методичній підготовці майбутніх учителів музики досліджують Л. Василенко, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растрїгіна, О. Ростовський, Т. Стратан-Артишкова та ін. Учені досліджують і питання педагогічної праксеології (І. Зязюн, І. Колесникова, О. Титова та ін.) як методологічного знання про загальні принципи і способи раціональної і продуктивної педагогічної діяльності. На мистецьких факультетах вищих педагогічних навчальних закладів викладачі здійснюють фахову підготовку студентів на основі інноваційних підходів. Разом з тим, як показує аналіз, напрацювання педагогічної праксеології недостатньою мірою використовуються у навчально-виховному процесі. В умовах суттєвого скорочення годин на власне методичні курси є потреба в інтегрованих спецкурсах, центральним, системостворюючим компонентом яких виступає поняття «фахівець як успішна особистість».

Мета статті. У межах статті розглянемо особливості авторського спецкурсу з музично-педагогічної праксеології, його мету і змістове наповнення, завдання у системі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів музики. Розкриємо зміст деяких навчальних модулів на прикладі досвіду читання такого курсу на мистецьких факультетах у педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Методична підготовка є системостворюючим чинником фахової підготовки вчителя музики в

педагогічному університеті. Це відносно самостійна система з власною структурою, змістом, функціями. Головною метою методичної підготовки є формування позитивної мотивації студентів на пізнавальну взаємодію зі школярами на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, формування й удосконалення методичної компетентності, підгрунття якої складають знання методологічних і теоретичних основ методики навчання музики, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну, художньо-педагогічну та ін.).

Логічним доповненням методичних курсів для майбутніх учителів музики є інтегровані спецкурси. На підставі аналізу низки довідникових і наукових джерел, поняття «інтеграція» (від латинського слова *integratio*, *integer* – відновлення, цілий) визначаємо як поєднання елементів (або модулів навчальних курсів), результатом чого є досягнення єдності й цілісності, узгодженості між елементами. Дослідники розглядають кілька рівнів інтеграції: інтеграційної взаємодії між дисциплінами у формі міжпредметних зв'язків, які характеризують як взаємне узгодження навчальних програм, що зумовлене системою наук і дидактичною метою [2, с. 287] (перший рівень); внутрішньодисциплінарний синтез, що носить діалектичний характер, дає можливість враховувати також диференціацію знань (другий рівень); інтегративний курс (третій рівень). Важливість інтеграції пояснюють потребою узгоджено використовувати ідеї різних наук, навчальних дисциплін, створити більш ефективні умови для співтворчості студента і викладача в реалізації тактики індивідуального пізнання; розвинути цілісне уявлення про об'єкт, який вивчається.

Підвищити рівень методичної компетентності майбутнього вчителя музики на основі використання праксеологічного підходу і сприяти цим самим адаптації студентів-практикантів до музично-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі, стимулювати професійне самовдосконалення і саморозвиток майбутніх учителів музики, щоб учням було цікаво співпрацювати з такими вчителями – така мета інтегрованого спецкурсу «Основи музично-педагогічної праксеології». Упродовж кількох років у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Глухівському національному педагогічному

університеті імені Олександра Довженка апробуємо модулі цього курсу. Актуальність навчального курсу визначається потребою розширити уявлення про загальні принципи і способи музично-педагогічної діяльності, підвищити ефективність музично-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Курс тісно взаємопов'язаний із культурологічними, музичними, педагогічними, психологічними, методичними дисциплінами і ґрунтуються на сучасних підходах до творчої самореалізації особистості, принципах наступності, системності, міжпредметних зв'язків та інтеграції, особистісно зорієнтованого навчання.

З метою розробки змістового наповнення програми і методичного забезпечення курсу упродовж 2011–2013 рр. вивчали програми з мистецтва для 5–9 класів, що розроблені відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти і ґрунтуються на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та інтегративного підходів, шкільні підручники, навчальні плани, навчальні програми, освітньо-професійні програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики підготовки майбутніх учителів музики. Проведений аналіз дозволив встановити, що програма з мистецтва для 5–9 класів (керівник авт. колективу Л. Масол) [9], а також робочі програми курсу методики музичного виховання на освітньо-кваліфікаційному ступені «бакалавр» частково містять теми, побудовані з урахуванням праксеологічного підходу; наявні окремі теми і на освітньо-кваліфікаційному ступені «магістр» з дисциплін «Технології музичного навчання та виховання», «Акмеологія мистецької освіти». Однак праксеологічний чинник у музично-педагогічній освіті недостатньо розкритий, що і спонукало розробити окремий спецкурс.

Зокрема, на лекціях і практичних заняттях крізь призму аналізу наукових філософських, психологічних, педагогічних праць і досвіду вчителів здійснюємо характеристику таких ключових понять, як «праксеологія», «педагогічна праксеологія». Студіємо роботу польського філософа і логіка Т.Котарбінського «Трактат о хорошей работе» (1975), а також роботи І. Колеснікової, О. Титової, І. Зязюна, праці вчених із психології (Л. Виготського, О. Леонтьєва, П. Гальперина, Н. Талізної та ін.), фізіології вищої нервової діяльності (П. Анохін та ін.), що дає підстави охарактеризувати праксеологію як науку, яка досліджує норми, принципи, структуру і закономірності організації ефективної діяльності людей, спрямованої на вдосконалення їхньої життєдіяльності.

Слушними вважаємо також міркування А. Линенко щодо праксеології як науки про довершену дію, тобто результативну, цілеспрямовану дію як ознаку досконалої діяльності [7]. З урахуванням напрацювань, педагогічну праксеологію розглядаємо як загальну теорію педагогічної діяльності, її сутність, закономірності і способи досягнення ефективності й успішності.

Звертаючись до довідникової і психологічної літератури, простежуємо взаємозв'язок між поняттями діяльності і дії як складників результативної взаємодії і діяльнісно орієнтованого педагогічного процесу. У «Психологічному словнику» сутність поняття діяльності охарактеризовано як динамічну систему взаємодії суб'єкта зі світом [13]. Людська діяльність, зазначає психолог О. Леонтьєв [6, с. 235], не існує інакше, як у формі дії або ланцюга дій, які безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети. Єдність діяльності та особистості, на переконання К. Платонова, найбільш чітко знаходить вияв в трьох групах психічних явищ – уміннях, навичках і вчинках [12, с. 153]. Означені характеристики знаходять відображення у понятті «музично-педагогічна діяльність», основний сенс аналізу результативності якої з точки зору праксеології полягає у виявленні доцільності, ефективності, раціональності педагогічних дій та операцій з метою оптимізації діяльності, досягнення високого рівня її якості.

Курс передбачає таку методику проведення лекцій, практичних занять, в основі яких проблемні, евристичні, ігрові та інші продуктивні форми навчання, мета використання яких – розвивати індивідуальність студента, самостійність його мислення, що стимулює його творчі здібності. Розмірковуємо, наприклад, над науковою позицією Й. Гербарта про те, що «діяльність вихователя продовжується безперервно: його дії навіть проти його волі, є результативними або, навпаки, до того ж у більшості випадків він не звертає уваги на те, що міг би зробити; також безперервно відбувається і зворотня дія, результати його діяльності не дають йому однаково зрозуміти, що було б, якби він зробив навпаки, та який би він отримав результат, якби діяв виважено та енергійно, маючи у своєму розпорядженні педагогічні засоби, про існування яких він не мав ніякого уявлення» [1, с. 22].

Аналізуємо терміни «якість діяльності», «якість освіти», що асоціювався спочатку з досягненням певних успіхів і визначався у відсотковому еквіваленті учнів, студентів, учителів, які довели власну спроможність. Аналіз наукових джерел, вчительського

досвіду засвідчує, що якість результатів обумовлена передусім якістю освітнього процесу і умовами для його реалізації; отже, якість результату містить інформацію про якість процесів і умов навчально-виховного середовища. Характеризуючи ключове слово «ефективність», звертаємося до досвіду кращих учителів музики, аналізу навчальних програм і посібників, які дають підстави визначати ефективне навчання музики як ступінь досягнення учнем і учителем позитивного результату у процесі їх спільної діяльності. Спільно приходимо до висновку, що ефективність уроку значною мірою залежить від прояву свідомої навчальної активності, насиченості і динаміки уроку, доцільності використання методів прийомів засобів, підвищення мотивів, новизни навчальної інформації.

Мета занять практичного модуля – сприяти формуванню праксеологічних умінь, у тому числі вмінь усвідомленого вибору засобів, прийомів і методів роботи, що забезпечують результативність музично-педагогічної діяльності, активізують творчий пошук учителя і його вихованців, сприяють вирішенню конкретних педагогічних ситуацій на уроці, організувати колективну та індивідуальну діяльність. З цією метою використовуємо відеоматеріали з елементами уроків, майстер-класів музикантів, запрошуємо учителів, викладачів, діячів мистецтва для глибшого ознайомлення з перспективним педагогічним досвідом, розуміння праксеологічних характеристик, що визначені Т. Котарбинським [4]: раціональність, продуктивність, успішність, чистота, економічність, простота, енергійність, інтенсивність, надійність. Серед принципів, якими керуємося на заняттях, – принципи зв'язку теорії з практикою, усвідомленої і творчої активності студентів, індивідуалізації, текстоцентричний принцип (навчання студентів аналізу музичного тексту і створення на цій основі зразкових текстів вторинної форми).

Студіюючи аспекти режисури музично-педагогічної дії вчителя, звертаємося до праць І. Зязюна, В. Мозгового, Т. Стратан-Артишковой. Видатний педагог і філософ Іван Андрійович Зязюн часто у своїх виступах перед освітянами наголошував, що у своїй практичній діяльності педагог виступає одночасно і організатором-режисером, і виконавцем-актором власної педагогічної дії. Як режисер, учитель виконує функції: аналізу, цілепокладання, планування, організації, проектування, мотивування, оцінки, комунікації та ін. Основне завдання педагогічної освіти – дати майбутнім педагогам засоби реалізації

відповідних функцій суб'єкта і розвинути (саме розвинути, а не сформувати, що передбачає добір майбутніх педагогів) вміння використовувати ці засоби в практичній педагогічній дії. Важливо навчати так, щоб не формувалися стереотипні способи дій. Дипломований спеціаліст має бути здатним вибудовувати дії в різних ситуаціях, спираючись на свої теоретичні знання, тобто йому необхідно мати широку орієнтацію (узагальнену орієнтацію основних дій) [3].

В. Мозговий представив методiku підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, функціональність цілісного операційного комплексу режисури педагогічної дії, критерії і рівні опанування ним майбутніми вчителями, розробив навчально-методичний комплекс для студентів напряму підготовки «Педагогічна освіта» й викладачів вищих педагогічних навчальних закладів щодо запровадження основ режисури педагогічної дії у програму професійної підготовки майбутніх учителів [10]. У своїй роботі ми керуємося принципом самоорганізації до режисури педагогічної дії, який обґрунтовує дослідник; сутність його полягає в тому, що майбутні вчителі готують себе до реалізації програми професійної діяльності, у контексті якої відбувається усвідомлення їх як учителя-автора, вчителя-творця, вчителя-майстра, що сприяє переконанню у доцільності вибору професії вчителя музики.

У процесі занять обговорюємо зі студентами потребу реалізовувати насамперед авторську позицію учителя. Т. Стратан-Артишкова на підставі тривалої дослідно-експериментальної роботи доводить, що ефективність, зокрема творчо-виконавської діяльності, авторської спроможності майбутніх учителів музики залежить, зокрема, від створення творчо-розвивального середовища; розвитку мотивації студентів на самотворчість; залучення студентів у різні види творчо-виконавської діяльності (художнє сприйняття, інтерпретація, власне творення); заохочення та стимулювання всіх без винятку студентів до творчого самовираження і самореалізації у власному творенні; забезпечення педагогічної фасилітації у процесі композиторсько-виконавської діяльності [14].

Здійснюючи аналіз результативності музично-педагогічної діяльності вчителів – учасників конкурсів «Учитель року», керуємося пропозиціями О. Любогор [14], Л. Монахової, В. Федотової [11] щодо таких критеріїв, як якість організації і управління діяльністю учнів (на якому рівні педагог володіє засобами активізації і залучення учнів до діяльності, як організовує взаємодію між

учасниками мистецького заходу, уроку, забезпечує стан працездатності, долає стан втомлюваності), рівень методичного, інформаційного, технологічного забезпечення (повнота, насиченість, ефективне застосування), рівень педагогічного професіоналізму (доцільність і обґрунтованість засобів і методів, які використовує вчитель музики). Акцентуємо увагу на комунікативну складову в реалізації професійних завдань учителя музики, його уміння логічно, аргументовано, зрозуміло пояснювати матеріал музичного твору, вести естетичний, проблемний діалог стосовно особливих видів музичних текстів, дискусію і полеміку на засадах педагогічної взаємодії, що значною мірою сприяє якості культури сприйняття творів музичного мистецтва учнів.

Висновки. Результатами навчання, яке ґрунтувалося на професійно-особистісному розвитку студента, ми визначали особистісний смисл отриманих і вдосконалених професійних знань і вмінь, особистісну задоволеність студентів процесом творчої роботи на заняттях, зростання готовності до самоосвіти. Приходимо до висновку, що використання праксеологічного підходу підвищує рівень якості методичної підготовки, методичної компетентності майбутнього вчителя музики, сприяє адаптації студентів до музично-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі, стимулює розвиток індивідуальності, творчі здібності суб'єктів учіння.

Випереджальний характер спецкурсу забезпечується доцільним використанням нових технологій навчання, в тому числі інформаційних. Про шляхи їх використання йдеться в наступних публікаціях.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Герbart И. Главнейшие педагогические сочинения: в сист. извлеч. / Герbart Иоганн; пер. с нем. А. В. Адольфа. – М.: Изд. К. Тихомирова. Типолиторг. рус. т-ва печ. и изд. дела, 1906. – XV, 365. – (Педагогическая библиотека. Изд. К. Тихомировым и А. Адольфом; Вып. 14).
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Видання друге, доповнене й виправлене – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 550 с.
3. Зязюн І. Філософія педагогічної наукової методології / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: україно-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 49–69.
4. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе: пер. с польск. /Т. Котарбинский; под ред. проф. Г. Х. Попова. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
5. Кремень В. Г. Зміцнювати науковий фундамент освітньої модернізації (звітна доповідь «Про діяльність НАПН України у 2011 р. та в період 2007-2012 рр. і завдання перспективного розвитку»)

/ В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України. – 2012. – № 1(74). – липень. – С. 4–13.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

7. Линенко А. Ф. Методологические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности / А. Ф. Линенко [Электронный ресурс] – Режим доступа: lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/7/18.pdf

9. Любогор О. В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности / Любогор О. В. // Письма в Эмиссию. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Июль 2010, ART 1436. – СПб., 2010 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2Q10/1436.htm>. – Гос.рег. 0421000031.

10. Мистецтво: програма для 5 – 9 класів / за ред. Л. Масол [Электронный ресурс] – Режим доступа: mon.gov.ua/content/Освіта/31.pdf

11. Мозговий В. Л. Режисура педагогічної дії: теоретичний і методичний аспекти: монографія / Віктор Мозговий. – Миколаїв: Іліон, 2014. – 492 с.

12. Монахова Л. Ю. Принципы коллинеарности и дополнительности: компетентностный и праксиологический подходы в теории и практике профессионального образования / Монахова Лира

Юльевна, Федотова Вера Сергеевна [Электронный ресурс – Режим доступа: mon.gov.ua/content/]

13. Платонов К. К. О системе психологии / Платонов К. К. – М.: «Мысль», 1972. – 216 с.

14. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.

15. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчовиконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія / Т. Б. Стратан-Артишкова. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – 448 с.

16. Christiansen J. A. Building the innovative organization : Management systems that encourage innovation / J. A. Christiansen. – New York : St. Martin's Press, 2000. – 357 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Проворова Євгенія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики постановки голосу, докторант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: теорія та методика музичної освіти, фахова підготовка вчителя музики, музично-педагогічна праксеологія, методична підготовка вчителя музики на засадах праксеологічного підходу.

УДК 373.016

ПРІОРИТЕТНІСТЬ ЗАВДАНЬ ШКІЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Людмила РАКІТЯНСЬКА (Кривий Ріг)

Постановка проблеми. Зміст шкільної освіти визначається завданнями, що ставляться суспільством перед системою освіти. Чому вчити дітей в школі? Який зміст повинно засвоїти підростаюче покоління і яким має бути рівень його освіти, щоб відповідати соціальним запитам? Ці питання завжди стояли в центрі уваги суспільства на всіх етапах його історичного розвитку. Адже від засвоєного змісту освіти молодим поколінням залежить його загальний освітньо-культурний рівень, характер світосприйняття, готовність до життєтворчості.

Стратегічними напрямками державної політики щодо розвитку освіти визнані: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації тощо.

Зміст сучасної шкільної музичної освіти характеризується тенденціями її оновлення, пов'язаними з новою парадигмою загальної та мистецької освіти, введенням державних освітніх стандартів, появою новітніх дидактико-технологічних підходів у

викладанні мистецтва; актуалізується питання організації уроку музики як уроку мистецтва, розробляються методи адекватні природі музичного мистецтва; запроваджується багатоваріантність шкільних навчальних програм, активно використовуються освітні технології тощо. Досягнення очікуваних результатів в музичній освіті учнів значною мірою залежить від того як вчитель розуміє її завдання, які з них вважає пріоритетними, що мають стати домінантою навчально-виховного процесу.

Справедливим є твердження Л. Масол про те, що естетичне ставлення школярів до світу, до різних видів мистецтва формується переважно під впливом стихійних факторів соціального оточення, зокрема засобів масової інформації. Це веде до споживання музики сумнівної естетичної якості, розрахованої на невибагливий смак і примітивні уподобання [4]. Предмети мистецького циклу в загальноосвітніх навчальних закладах за своїм освітнім статусом серед інших навчальних дисциплін посідають дуже скромне місце і на їх вивчення відводиться лише 5 % навчального

часу, тоді як на суспільно-гуманітарні та природничо-математичні відповідно – 35% і 25%. На жаль, доводиться констатувати, що в шкільній практиці зустрічаються ще непоодинокі факти, коли вчителі, погоджуючись з невисоким освітнім статусом мистецьких шкільних дисциплін, залишаються і до сьогодні в полоні «застарілого» педагогічного мислення. Така категорія вчителів, як правило, не повною мірою усвідомлює зміни, що відбуваються в мистецькій освіті і будує свої уроки на засадах знаннево-орієнтованої педагогіки, розуміючи завдання мистецької освіти у формуванні в учнів спеціальних знань та вмінь в сфері музичного мистецтва, надаючи навчально-виховному процесу суто інформативного характеру. Вірною є і думка О. Ростовського з приводу того, що проблеми, які виникають на уроках музичного мистецтва і пов'язані з вирішенням навчально-виховних завдань лежать не стільки у площині практичної діяльності вчителя, скільки у площині їх теоретичного осмислення [7]. Неможна погодитись з вчителями, які недостатньо усвідомлюють чи ігнорують специфіку музики як «мистецтва інтонованого смислу» (Б. Асаф'єв), що акумулює емоційний досвід поколінь, втілює і передає специфічними музичними засобами загальнолюдські цінності у формі співпричетності композитора і виконавця до життя, подій у суспільстві, що викликають співучасть, співпереживання, співчуття. Саме засвоєння цього «інтонованого смислу», що закодований у музичних творах, і є головним змістом шкільної музичної освіти. Єдиним циклом шкільних навчальних дисциплін серед всіх інших, зміст якого засвоюється не стільки через опанування відповідних знань та вмінь, скільки шляхом його емоційного переживання, є цикл мистецьких дисциплін. А відтак, центральне місце в оновленні шкільної музичної освіти займає питання пріоритетності її завдань на основі переосмислення концептуальних засад художньо-естетичної освіти учнівської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах зазначено, що художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань та вмінь, а насамперед як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних потреб і інтересів. У концепції обґрунтовується переорієнтація мети і завдань мистецької освіти з предметних знань і вмінь, що було характерним для традиційного підходу на розвиток творчих здібностей і

мислення, здатність до художнього самовираження і рефлексії. Для художньо-естетичної галузі, вважає Л. Масол, дуже важливими є досвід особистісного емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва і творчої діяльності учнів, ніж лише художня ерудиція [4].

Вказуючи на необхідність суттєвих змін у змісті музичної освіти, О. Ростовський підкреслює, що це не тільки визначений оптимальний обсяг знань чи перелік умінь і навичок музичної діяльності, якими мають оволодіти школярі, а насамперед ті особливі думки, почуття і переживання, що вони мають відкрити у собі й авторах музичних творів. Вчений також вважає, що серед нових музично-освітніх завдань найважливішими має стати завдання передачі учням досвіду ціннісного ставлення до мистецтва і до дійсності.

Адже саме мистецтво виховує силою того ставлення до дійсності, яким володіє автор і яке відображене у творі в цілому [7, с. 190].

На думку Е. Абдуліна, сформульоване сучасною дидактикою положення про чотири елементи змісту освіти специфічно відображене в предметі «Музика». Виділяючи в цьому змісті а) досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, втілений в мистецтві; б) музичні знання; в) музичні вміння та навички; г) досвід творчої діяльності, вчений підкреслює пріоритетність першого його компоненту. «Головне в змісті музичної освіти, – пише Е. Абдулін, – виховна спрямованість. Ось чому досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до дійсності, у всьому багатстві втілений в мистецтві, розглядається як найбільш суттєвий елемент змісту музичної освіти» [1]. Відповідно до змісту шкільної музичної освіти Е. Абдулін виділяє наступні завдання:

1) формування емоційного ставлення до музики на основі її сприйняття. У школяра необхідно розвивати емоційну чутливість на музику, музичне почуття, тонкість емоційного проникнення в образну сферу музики;

2) пробудження активного прагнення до засвоєння знань про музичне мистецтво;

3) формування діяльно-практичного ставлення до музики; оволодіння учнями комплексом практичних вмінь та навичок в різних видах музично-виконавської діяльності;

4) формування свідомого ставлення до музики. Школяру важливо набути досвіду усвідомленого сприйняття творів; вміти застосовувати музичні знання в процесі сприймання музики; вміти не тільки відчувати, а й розуміти характер музичних образів [1, с. 17–18].

Метою статті є теоретичне обґрунтування пріоритетності завдань шкільної музичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Шкільна музична освіта є складовою загальної середньої освіти, зміст якої педагогічна наука визначає як частину культури, соціального досвіду людства, що використовується в навчальному процесі для вирішення завдань навчання, виховання і розвитку особистості. Вчені-філософи, педагоги висловлюють загальну думку про те, що кожне нове покоління повинно оволодіти способами використання всього того, що залишили у спадщину попередні покоління. Саме навчання і забезпечує передачу молодому поколінню того рівня культури, який досягло суспільство для її збереження і подальшого розвитку. Шкільна освіта спрямована на те, щоб забезпечити ефективне «привласнення» дитиною духовних, культурних цінностей, які забезпечують орієнтацію у навколишньому світі й у власному житті, що особливо актуальне у шкільному віці, коли учень відкриває для себе свій внутрішній світ, ідентифікує себе в соціумі, обирає життєвий шлях на основі ціннісного самовизначення.

Соціальний досвід суспільства у формі людської культури, накопиченої в процесі її суспільно-історичного розвитку, розглядається як джерело змісту шкільної освіти, а його структурні компоненти пов'язуються із структурними компонентами змісту освіти, засвоєння яких має забезпечити всебічний і гармонійний розвиток особистості.

Змістом сучасної шкільної освіти, за І. Лернером, є педагогічно адаптований соціальний досвід, структура якого з дидактичної точки зору складається з чотирьох основних компонентів: досвіду пізнавальної діяльності, зафіксований у формі знань; досвіду виконання відомих способів діяльності – у формі практичних вмінь та навичок; досвіду творчої діяльності; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, досвід емоційної вихованості [2].

Засвоєння учнями перерахованих компонентів соціального досвіду спрямоване на трансформацію його в особистий досвід, на перенесення соціального в індивідуальне на основі спеціально організованої навчально-виховної діяльності.

Особливе місце в змісті освіти займає досвід емоційно-ціннісного ставлення особистості до оточуючого світу. Специфічність цього компоненту полягає в тому, що він складається не із знань, і не з вмінь, хоча і передбачає їх, а з емоційно-ціннісного ставлення до світу у вигляді вольової, моральної та естетичної реакції.

«Ставлення людини до навколишнього світу, – зазначає Б. Ломов, – проявляється перш за все в її емоційних реакціях і переживаннях» [3, с. 333]. Кожне сприймання того або іншого явища чи події викликає у людини певне ставлення, яке характеризується дуже широким діапазоном емоційних реакцій – від захоплення і здивування до зневаги і розчарування. Відомі слова К. Д. Ушинського про те, що ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наші ставлення до світу, як наші почуття.

Отже, перші три компоненти змісту освіти, відповідно до яких передбачено оволодіння учнями знаннями, вміннями і творчістю, обов'язково супроводжуються певним ставленням і формують його, «оскільки ставлення завжди змістовне» [2, с. 63]. Проте ставлення людини до оточуючого світу у вигляді емоційної реакції, переживань, сфера її почуттів не співпадає ні з знаннями про цю дійсність, ні з вміннями та навичками. «Можна знати всю історію мистецтв, – вважає Б. Неменський, – і не пізнати його цінності» [6, с. 181]. Емоційно-почуттєве переживання, як форма відображення дійсності, принципово відрізняється від пізнавальних процесів, мислення і не залежить від обсягу та повноти знань, не передається ними. Це особлива сфера людської психіки, пов'язана із здатністю до емоційної чутливості і емоційного реагування, яка закладена в людині потенційно і може або розвиватися, або згаснути. Специфічним є і спосіб засвоєння досвіду емоційного ставлення до світу. Він полягає в переживанні, в діяльності почуттів при зустрічі з об'єктом, який входить в орбіту потреб, при сприйманні його як цінності. Це може бути матеріальний або духовний об'єкт, може бути від діяльності, але в усіх випадках виховання ставлення реалізується при виникненні переживання, почуття, мотиву, стимулу, емоційно забарвленої потреби [2, с. 88].

Отже, багатокomпонентний зміст шкільної освіти є складною системою, спрямованою на всебічний і гармонійний розвиток особистості в єдності інтелектуальної, вольової та емоційної сфер. Поряд з опануванням учнями основами наукових знань, уміннями і досвідом творчої діяльності, що накопичило людство, обов'язковим елементом змісту освіти, що повинен трансформуватись в особистісну структуру учня, є емоційна культура, вихованість емоційно-почуттєвої сфери. Саме мистецтво, в тому числі і музичне, вважається унікальним, нічим не замінним інструментом, який здатний ефективно впливати і розвивати емоційно-почуттєву сферу. Невипадково

первинне значення слова «aisthesis» з грецької означає «відчуття», «почуття», що є базисними, ключовими поняттями у визначенні мети естетичного виховання як виховання почуттів та емоцій. Ось чому провідні науковці в галузі мистецької педагогіки (Е. Абдуллін, А. Козир, Л. Масол, Б. Неменський, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Черкасов та інші) вважають, що говорити потрібно не про паритет всіх чотирьох завдань шкільної мистецької освіти, а про пріоритет саме духовних: творчих і емоційно-ціннісних. І особливим педагогічним інструментом, який забезпечує засвоєння змісту шкільної освіти шляхом його переживання називають мистецтво.

З точки зору психологічної науки розвиток особистості визначається не лише вродженими якостями, не лише соціальними умовами, а й внутрішньою позицією – тобто певним ставленням до світу людей, світу речей, до самої себе. Наявність емоційно-ціннісних ставлень до всього, що відбувається навколо, до інших людей та до самої себе розглядається сучасною психологією як одна з характеристик свідомості людини [3].

Вивчення проблеми емоційно-ціннісного ставлення людини до соціального, природного та предметного оточення відноситься до важливих і складних проблем цілого ряду наук: філософії (Н. Бахтін, М. Каган та ін.), соціології (Т. Бутківська, Г. Пардов та ін.), культурології (А. Козюков, О. Лукаш та ін.), психології (І. Бех, В. Мухіна та ін.), педагогіки (Б. Ліхачов, І. Лернер та ін.), мистецької педагогіки (Б. Неменський, О. Ростовський та ін.). Окремим аспектом зазначеної проблеми виділяється формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до музичного мистецтва. В філософії цей феномен розглядається в контексті проблеми естетичного ставлення людини до дійсності та мистецтва (В. Ванслов, М. Каган, Л. Печко, Л. Столович та ін.); психологія досліджує механізми виникнення ціннісного ставлення та його структуру (Б. Ломов, В. Мясіщев, С. Рубінштейн та ін.); педагогіка перебуває в пошуку альтернативних методичних підходів до вирішення зазначеної проблеми (А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк та ін.).

На підставі аналізу наукової літератури, ми розуміємо емоційно-ціннісне ставленням учнів до музичного мистецтва як складне особистісне утворення, що виражається в усвідомленні та переживанні особистісної значущості музики як цінності, і проявляється через інтеграцію трьох компонентів: когнітивного, мотиваційного та емоційного.

Когнітивний компонент – це музичний тезаурус; досвід музично-пізнавальної діяльності представлений комплексом духовно-практичних вмінь сприймання, розуміння та оцінювання образного змісту музичного мистецтва; усвідомлення естетичної значущості музичного твору як художньої цінності і особистісної значущості як суб'єктивної цінності і власного духовного надбання.

Мотиваційний компонент – спрямованість мотивів, потреб на музично-пізнавальну діяльність, що забезпечують надання особистісного смислу спілкуванню з музикою і появу ціннісних орієнтацій в сфері музичного мистецтва у вигляді ідеалів, інтересів, уподобань та смаків, які в свою чергу зумовлюють світосприйняття особистості та її лінійну поведінку.

Емоційний компонент – це здатність сприймати, відчувати і емоційно переживати естетичний вплив музичних творів, отримуючи відчуття задоволення і насолоди; це наявність емпатії і здатність емоційно переживати музичний твір як суб'єктивну цінність, цінність «для себе».

В багатокомпонентній структурі змісту шкільної музичної освіти формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, в тому числі і до мистецтва, визначається сьогодні пріоритетним. Зміщення акцентів в змісті шкільної музичної освіти вимагає від вчителя глибокого їх усвідомлення і переосмислення.

Висновки. Отже, від того як організована музично-освітня робота в школі в урочний та позаурочний час, яку спрямованість, інформативну чи емоційно-духовну, будуть мати уроки музичного мистецтва і позакласні заходи, наскільки ефективно буде використаний 5-відсотковий обсяг навчального часу, що відводиться на вивчення дисциплін мистецького циклу, залежатиме, чи будуть ці уроки уроками засвоєння знань про музичне мистецтво, чи вони будуть уроками духовності, де знання про музику і сама музика будуть сприйматися як культурна, духовна цінність і неповторність, створена людським генієм; де музика буде викликати позитивне суб'єктивне значення і емоційно переживатися як особистісна цінність, особистісне духовне надбання. Пріоритетність виховних завдань уроків музичного мистецтва в порівнянні з дидактичними обумовлена не тільки загальною гуманістичною спрямованістю навчально-виховного процесу в школі, методологічною переорієнтацією освітнього процесу на розвиток особистості учня, а й особливим призначенням предметів мистецького циклу впливати на внутрішній духовний світ учнів в

єдності думки і почуття. Лише за умови глибокого усвідомлення і розуміння новітніх науково-методологічних, методичних засад масового музичного виховання, вчитель зможе побудувати урок музичного мистецтва відповідно до сучасних вимог.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розробкою та дослідженням ефективності методико-технологічних підходів та педагогічних умов формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до музичного мистецтва

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: [пособие для учителя] / Э. Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
4. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх

навчальних закладах / Л. М. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9.

5. Масол Л. Методика навчання мистецтва у початковій школі: [посіб. для вчителів] / Л. М. Масол та ін. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.

6. Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление (под ред. В. Петровского). – М.: Педагогика, 1989. – С. 103–133.

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

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ракітянська Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

Наукові інтереси: методична підготовка вчителя музичного мистецтва в системі професійної освіти.

УДК 37.035.3: 372.874

ОСОБЛИВОСТІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ТВОРЧОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У ВИЩОМУ МИСТЕЦЬКОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Алла РУДЕНЧЕНКО (Київ)

Постановка проблеми. Технократична епоха послаблює чуттєве сприйняття штучного середовища, на зміну «економічній доцільності» приходить потреба створення екологічно одухотвореного навколишнього світу. Сенсорна ізоляція збіднює світ, який треба наповнити етнічною енергетикою, етнічним змістом, зокрема, методами художнього проектування. Дизайнерська діяльність – синкретична, бо поєднала в собі знання про навколишній світ, людину, соціокультурні, техніко-конструктивні, композиційно-художні знання; креативна, бо вмщає в себе художньо-образну виразність, доцільність, національно-культурну аксіологію багатоговікового досвіду українського мистецтва.

Дизайн відмінний від інших вид діяльності. Він вимагає нових знань, є складним процесом із властивими йому закономірностями і специфічними особливостями. Дизайнерська діяльність дозволяє адекватно осмислити діючі наукові, культурологічні, мистецтвознавчі та

етностильові форми вираження суспільного запиту в предметі. При такому підході, у студентів формується вміння розглядати майбутній етностильовий, художньо-проектний виріб не ізольовано, а в логічному взаємозв'язку з людиною, якій ця річ слугуватиме, та з предметно-просторовим середовищем, в якому ця річ знайде своє логічне місце. Цілісне і цілеспрямоване формотворення виробів здійснюється за допомогою творчої діяльності, призначеної вносити в предметно-просторове середовище духовність, гуманність й естетичність, а також провести філософський аналіз теоретичних проблем дизайну, що дозволяє оптимізувати соціальну природу і функції дизайну як соціального інституту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. А. С. Сімонік розглядає дизайнерську творчість, починаючи зі словесно-вербального моделювання ідеї, образу об'єкта (графічний начерк, ескіз, пошуковий макет, проектна графіка, експозиційний макет (модель), промисловий зв'язок – і письмове

обґрунтування, усний захист). Л. Холмянський в основі художнього проектування виділяє такі основні етапи: підготовча стадія, розробка художньо-конструкторської пропозиції, розробка художньо-конструкторського проекту, реалізація художньо-конструкторської розробки [8]. Натомість, Ю. Легенький пропонує виділяти в структурі художньо-проектної діяльності узагальнені етапи: дослідницький, пошуковий, проектний [5].

Метою статті є розгляд організаційно-педагогічні особливості дизайнерської підготовки, яка має будуватися на засадах інтеграції декоративно-ужиткового мистецтва і професійного дизайну, використовуючи національні духовні традиції, поглиблюючи і розширюючи при цьому поняття «етнодизайн», який є невичерпним джерелом для розвитку предметного середовища.

Виклад основного матеріалу. Ми можемо виділити основні стадії творчої діяльності особистості, серед яких присутні ідея, розробка концепції проекту, пошук способів і засобів втілення задуму, творчий процес і результат. Кожен з цих етапів повинен мати достатню базу, з якої почнеться вирішення поставленої проблеми. Творчо-освітній простір студента повинен мати всі умови для нормального протікання кожного з цих етапів, чи то пошук необхідних матеріалів для втілення у життя творчого задуму (бібліотека, фонд творчих робіт, музеї), чи то створення власної ідеї на основі матеріалів етнокультурної спадщини. Важливо, аби навколо творчого студента був доступ до матеріалів, серед яких він міг би черпати ідеї і енергію, адже твори народних майстрів минулого і сьогодення мають велику силу і є невичерпним джерелом мудрості і краси.

Треба сказати, що творчість – це здебільшого філософська категорія, пов'язана з процесами пізнання та мислення. Творчість – це самостійна постановка проблеми та пошук нетрадиційних методів її вирішення. Мова йде про творчість, якщо діяльність людини характеризується неповторністю в обраній формі, в результаті, появою нових методів пізнання та перетворення дійсності, в суспільно-корисному результаті.

Творче спрямування діяльності полягає в тому, що кожним студентом індивідуально виконується технічний малюнок (ескіз) для відтворення задуму, що в подальшому визначає особливості майбутньої роботи (способи і засоби). Характер навчального завдання вимагає від них аналітичної діяльності, інтелектуальної активності (пошук способів і засобів втілення ідеї). Щоб визначитися із задумом майбутнього виробу, студенти відвідують виставки народного

мистецтва, опрацьовують етнографічні джерела, літературу народознавчого спрямування, вивчають художні особливості українських народних виробів – орнаменти, композиції, колорит, сюжети.

Під час такого творчого процесу відбувається пошук самостійних шляхів вирішення завдання, а перегляд різних варіантів відриває студента від зраза, що дає простір для роздумів і аналітичної діяльності.

У ході оволодіння художньою творчою діяльністю у студента в процесі вивчення етнографічних джерел, предметів етнокультури, складається особлива система організації чуттєво-вольового апарату: особливе бачення кольору, композиційне чуття, активне чи пасивне сприймання, низька чи висока емоційність на початковій стадії виконання робіт.

Аби викликати у студентів інтерес до творчості, бажання виготовляти художні вироби, виправданим з точки зору дидактики є їх ознайомлення з культурною спадщиною регіону в умовах експозицій краєзнавчих музеїв та інших центрів національної культури, де студенти матимуть змогу розглянути вироби знаних народних майстрів. Також доцільно було б проводити виставки чи експонації творчих студентських робіт, робіт викладачів чи майстрів на місцях, в навчальних закладах.

Вивчення художніх творів прищеплює студентам вміння адекватно сприймати мистецькі цінності певного етносу, виховує почуття національної гідності та патріотизму, дає змогу насолодитись українським мистецтвом, непересічні цінності якого ввійшли органічною складовою у світову духовну скарбницю. Адже саме в об'єктах етнодизайну гармонійно поєднуються естетичні, функціональні, ергономічні, технологічні традиції народу, які стануть одним з чинників становлення естетичного й етностильового світогляду сучасної людини.

Якщо йдеться про проектування навчально-виховного середовища студентів вищих навчальних закладів, то є також доцільним використання тут елементів етнодизайну. Використання елементів декоративно-ужиткового мистецтва та етнодизайну має стати традиційним у навчальних закладах, адже воно безпосередньо впливає на національно-патріотичне, художньо-естетичне, моральне, трудове та фізичне виховання, розвиток творчих здібностей учнів та студентів, і, навіть, сприяє розумінню й оволодінню мистецтвом дизайну.

Натомість, одноманітне предметно-просторове середовище, позбавлене образів традиційної художньої і духовної культури, викличе ефект середовищної напруги, втоми і, в решті-решт, відчуження. Одним з можливих

негативних наслідків цього може стати фактичне знищення національної своєрідності в творах молодих дизайнерів. Тут етнодизайн виступає елементом збереження й осучаснення національного колориту, історії та традицій української етнокультури.

Важливість творчого розвитку учнів у навчальному процесі розуміли і доводили відомі педагоги Г. Сковорода, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський. У своїх працях вони обумовлювали способи залучення учнів до наукової, технічної, художньої творчості, вивчали можливості окремих навчальних дисциплін в організації творчої діяльності.

Г. Сковорода, наголошував на необхідності «зрощення» трудового навчання і виховання дітей з елементами української традиційності і звичаєвості, що втілюється у змісті, формах та методах. У своїх роздумах він часто звертався до народної художньої творчості як до найефективнішого засобу виховання особистості [3].

Засоби етнодизайну – це основа створення та розробки творчих проектів, а впровадження їх в навчальний процес сприяє формуванню творчої активності учнів. Включення етнодизайну в навчання є доцільним, адже розвиток творчої особистості на засадах етнодизайну є однією з форм опанування людством навколишнього середовища. Правильно організована робота навчального закладу в даному напрямі повинна сформувати у студента готовність до практичної художньої творчості засобами етнодизайну.

Завдання організації освітнього простору належить як вчителю, так і студенту. Майбутнє належить обдарованим особистостям нового покоління, і учитель має створити для обдарованих дітей сприятливі педагогічні умови, у яких повноцінно виявиться їхній творчий потенціал. Для вчителя обдарованих дітей освіта – це система інтелектуальних змістів, спрямованих у майбутнє.

Як нова модель дизайнерської підготовки, сучасна українська дизайн-освіта має будуватися на засадах інтеграції декоративно-ужиткового мистецтва і професійного дизайну, використовуючи національні духовні традиції, поглиблюючи і розширюючи при цьому поняття «етнодизайн», який є невичерпним джерелом для розвитку предметного середовища. Традиції етнічного дизайну, використання в середовищі візуальної знакової інформації сприятиме подальшому розвитку українського графічного дизайну.

Досягненню високого розвитку духовного світу та розумінню етнокультури сприяють традиції національного мистецтва. Будувати виховання у відриві від національної культури

– означає лишити молодь без роду та племені. Тому однією з умов формування етнокультури студентів є належна організація наукового та навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного рівня з підготовки спеціалістів відповідного фаху, звернення до духовних коренів народного мистецтва, його зв'язків із природою, побутом, фольклором та живими традиціями [2, с. 54].

В свою чергу такі педагогічні умови мотивували б студентів до вивчення й застосування джерел етнокультури в процесі навчальної, художньо-проектної й подальшої професійної діяльності. Педагогічні умови – це сукупність організаційних заходів в процесі навчання, що забезпечують досягнення необхідного рівня знань, умінь і навичок. Це певні обставини, що сприяють ефективності педагогічного процесу. До педагогічних умов організації професійного навчання відносимо, за В. Радкевичем: якісне планування навчально-виховного процесу; відбір і структурування змісту, особливо варіативної компоненти; дотримання чіткої послідовності вивчення предметів; проведення різнопланових практик, поєднання різних форм організації навчання, використання сучасних педагогічних технологій (концентроване навчання); залучення студентів до самостійної, дослідно-пошукової діяльності; запровадження інноваційної системи контролю знань і вмінь майбутніх фахівців.

Потрібно розуміти, що якісний процес навчання потребує певного освітнього простору, який сприяв би розвитку творчих якостей майбутніх дизайнерів. Завдання педагога – створити для студента умови, які б наштовхнули його на пошукову, наукову, дослідницьку діяльність з метою пошуку й оволодіння певними засобами для найкращого вираження власного творчого задуму. Основними чинниками такого середовища є: залучення студентів до цінностей національної культури та мистецтва, організація активної позааудиторної діяльності (лекційних занять в музеях, майстер-класів із залученням майстрів народного мистецтва, проведення етнографічної практики); створення творчих робіт на основі етнографічних досліджень; залучення студентів до участі у виставках декоративно-ужиткової творчості, етнофестивалів. Все це сприяє розкриттю творчого потенціалу студентів.

Набуттю знань з національної культури, розвитку і закріпленню у студентів практичних знань і умінь з етнодизайну, сприяє дослідницька етнографічна діяльність. Вона забезпечує розвиток дослідницьких умінь: аналіз і синтез зібраного матеріалу, на основі

якого здійснюється розроблення художнього проекту.

Ознаками обдарованості є: наявність передумов для розвитку творчих здібностей (креативність), що зумовлює здатність особистості до творчого пошуку, генерування нових, оригінальних ідей, знаходження нетрадиційних способів розв'язування проблемних ситуацій і завдань; позитивне емоційне ставлення до виконання діяльності, що надає їй розвивального характеру; розвиток наполегливості, мотивації, спрямованої на вирішення певних завдань.

Знаючи це, маємо пам'ятати, що дослідницька етнографічна діяльність є необхідним педагогічним чинником у змісті професійної підготовки обдарованих студентів вищих мистецьких закладів. Вона передбачає розвиток творчих та інтелектуальних здібностей обдарованої особистості шляхом вирішення проблемних завдань, що виникають як в процесі етнографічного пошуку, відбувається засвоєння духовної культури народу, формування ціннісних установок, національної самосвідомості, носіями якої в Україні завжди були і будуть обдаровані люди як національна еліта. При цьому, дослідницька етнографічна діяльність є не тільки необхідним елементом підготовки майбутніх фахівців-дизайнерів, а й соціальним фактором виховання патріотизму, духовності в підростаючого покоління, збереження ідентичності етносу.

Виходячи з того, що обдарованість – це природні схильності до певного виду діяльності: задатки, розвинуті відповідним вихованням, високий рівень розвитку здібностей особистості, завдяки чому вона досягає значних успіхів у певних галузях діяльності, потрібно враховувати, що з рук обдарованих студентів будуть виходити якісно нові, оригінальні, неповторні твори мистецтва, при умові, звісно, відповідного по своїй якості виховання. Важливим завданням педагога є розуміння цього фактору й активне бажання співпрацювати зі студентами, удосконалюючись самому заради них, бажання бути сучасним і креативним. В. Моляко виділяє сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, концентрованість, чіткість, чуттєвість. Разом з тим педагогу-творцю притаманні такі якості, як ініціативність та самостійність [7].

Поряд із формуванням професійної компетентності, одним із основних завдань сучасної освіти є розвиток індивідуальності студентів, збереження та розвиток їхньої психоемоційної складової, створення комфортних умов навчання. Віднині вагомим значення набуває успішність та якість

навчання. Це зумовлено тим, що від успішності навчання багато в чому залежить ступінь задоволення значущих для студентів соціальних потреб, які проявляються в формуванні творчої особистості, становлення професійної самосвідомості студентів та інше. Підвищення ефективності навчання студентів набуває нового сенсу.

Одним із завдань педагогів є створення відповідних емоцій і почуттів, навколо яких буде будуватися освітній процес. Адже в своєму поєднанні талант і емоційність дають неперевершений результат. Художник, що творить, повинен відобразити ту емоцію, яка виникла в нього, тонкої особистості, на онові споглядання речей, які для інших людей абсолютно нічого не говорять і донести її до людей опосередковано через витвір мистецтва.

Відомий український теоретик і дослідник народного мистецтва С. Таранушенко стверджував, що «народне мистецтво – справжнє мистецтво. Його завдання: виявляти почуття, думки, вольові імпульси народних мас. Воно є одним із заповітів сотень генерацій; вічно живим свідком минулого, свідком усього культурного життя народу. Це – справжня інтернаціональна художня мова, доступна розумінню широких кіл різних народів і усіх віків. Це – не «красиві речі», а людські документи, що виявляють почуття, ідеї, у них знаходиться свій вираз розуміння естетики, почуття краси народу. З покоління в покоління це мистецтво виношувало найстаріші традиції виробництва предметів широкого вжитку, технології приготування фарб, найдавніші мотиви, свій неповторний народний характер» [5, с. 11].

С. Колос зазначає, що «мистецтво не є імітацією, ані повторенням витворів навколишньої природи, мистецтво є людською творчістю. Природа дає тільки матеріали – сировину для організації людської краси. Вона може, так би мовити, послужити імпульсом, поштовхом для зачаття художньої творчості» [6, с. 43].

Своєрідною формою народного мистецтва та засобом збереження етнокультури є декоративно-ужиткове мистецтво, що накопичило унікальний досвід колективної й індивідуальної художньої творчості, ручного і механізованого виробництва протягом століть. Народні митці створювали різноманітні вироби, що сформувалися як об'єкти гармонійного матеріально-предметного середовища, що виражають традиції і смаки народу, тим самим зробивши їх важливими носіями національних духовних цінностей.

Розумінню цього, на наш погляд, повинен сприяти саме етнотворчий як складова професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

Адже саме етнодизайнерська діяльність здатна перетворити навчання в почуттєво-захоплюючий процес, який має чіпляти, зацікавлювати, в кінцевому результаті навчальна діяльність переростає у творчість, сприяє поступовому розкриттю здібностей і талантів, рівноцінного використання в проєктній діяльності студента образного, просторового, логічного і технічного мислення. Студентський проєкт буде успішним за умови, якщо у процесі його створення активізується емоційна сфера, образне, вербальне і технічне мислення.

Зазначене вище, дозволяє припустити, що художньо-проєктна етнодизайнерська діяльність студентів стане ефективнішою, якщо у процесі виконання проєкту будуть задіяні студенти, яким притаманні різні види мислення, адже поєднання усіх видів мислення в одній людині неможливе. З цією метою, після детального вивчення необхідно створювати спеціально організовані навчально-творчі дизайн-групи зі студентів з яскраво вираженими різними типами мислення, а в умовах їхньої спільної етнодизайнерської діяльності, це сприятиме не лише загальноорозумовому і професійному розвитку, а й інтенсивнішому розвитку слабше розвинутих типів мислення.

Організація будь-якого педагогічного процесу передбачає використання різних форм і методів навчально-виховної роботи, скерованих на досягнення конкретного результату. Педагогічний результат професійної підготовки обдарованих студентів вищих навчальних закладів з використанням етнодизайну досягається організацією цілісної навчально-методичної системи.

Цілісна система підготовки обдарованих студентів має складатися не з набору розрізнених навчальних дисциплін, а організовано вирішувати навчальні завдання інтегрованого характеру, які, в тому числі, спрямовані й на об'єднання різних аспектів психолого-педагогічної та дизайн-освіти для формування в них розуміння цілісного формотворення предметного середовища життєдіяльності людини. При цьому, достатня увага також має приділятися й відповідності вимогам змісту сучасної освіти; відбору цікавого й одночасно необхідного навчального матеріалу; відповідності змісту поставленій меті та виділеному часу; наповнення змісту етнічною (етнодизайнерською) компонентою.

Аналізу форм суспільної поведінки людей, типу національного мислення та сприйняття предметного середовища, оскільки врахування цих чинників у художньо-проєктній діяльності сприяє. Між думкою, почуттям та дією має бути органічна єдність для гармонізації духовного та предметного світу людини. забезпечити яку здатний саме етнодизайн. Керуючись визначеними дидактичними принципами використання етнодизайну у професійній підготовці обдарованих студентів вищих мистецьких навчальних закладів, вони мають оволодіти мистецтвом поєднання етностилю, краси і доцільності, яке реалізується засобами етнодизайну. Результат вбачаємо у розвитку творчих і особистісних якостей кожного студента, формування художньо-естетичної, проєктної й дослідницької культури, національної самосвідомості, компетентності в галузі етнодизайну.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Радкевич В. О. Концепція професійно-художньої освіти / Валентина Радкевич // Проф.-техн. освіта. – 1999. – № 2. – С. 43–48.
2. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 19–26.
3. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів у двох томах. – Т. 2. Трактати. Діалоги. Притчі / Г. С. Сковорода. – К.: Вид. «Наукова думка», 1973. – 561 с.
4. Білокінь С. Велетень мистецтвознавства / С. Білокінь // Пам'ятки України. – 1989. – № 3. – С. 10–12.
5. Тимків Б. Формування художньої етнокультури студентів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва / Б. Тимків // Народне мистецтво. – 2004. – № 25 – 26 (1 – 2). – С. 52–54.
6. Колос С. До життєпису вчителя / С. Колос // Народне мистецтво. – 2007. – № 3 – 4. – С. 43–45.
7. Легенький Ю. Г. Дизайн. Культурологія та естетика / Ю. Г. Легенький. – К.: КНУТД, 2001. – 312 с.
8. Холмянский Л. М. Дизайн: [книга для учителя] / Л. М. Холмянский, А. С. Щипанов. – М.: Просвещение, 1985. – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Руденченко Алла Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Інституту мистецтва Київського університету імені Бориса Грінченка, член Спільки дизайнерів України.

Наукові інтереси: етнодизайн.

УДК 371.032:78

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Наталя СВЕЩИНСЬКА (Кіровоград)

Постановка проблеми. У новий час відкриттів і змін в науці, культурі, економічних стосунках ставлять перед педагогікою усе більш масштабні цілі. Головне протиріччя, головна проблема сучасної педагогіки – конфлікт між ліберальною (заниженою з точки зору суспільства) системою цінностей і зростаючими вимогами до рівня педагогічних стосунків і вченості. З одного боку, навчання перестає встигати за прогресом, з іншої (що ще істотніше) – ліберальні цінності вступають в протиріччя з вимогами прогресу.

Зміни в житті сучасного суспільства України спричинили ряд проблем, що торкнулися молоді в цілому і студентської зокрема: криза системи освіти і виховання; криза традиційних інститутів соціалізації і механізмів соціально-культурної спадкоємності, що значно ускладнює процес адаптації молодого покоління в сучасних умовах; пошук соціально прийнятних і оптимальних форм самореалізації особи. Ці проблеми нерозривно пов'язані з проблемами виховання, соціальною адаптацією і, як наслідок, формуванням ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений науковий пошук педагогічних праць М. Г. Казакіної, Л. Г. Коваль, В. С. Мухіної, Г. М. Падалки, О. П. Рудницької, досліджень Б. Асафєва, О. Лосєва, музикознавчих праць М. Лобанової, В. Медушевського, Є. Назайкінського, А. Соколова, В. Холопової та інших розкриває різні аспекти осмислення естетичних та аксіологічних питань, пов'язаних із особистісно-ціннісним світобаченням особистості.

Мета статті полягає у визначенні критеріїв для визначення сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в інструментальному класі.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці поняття «ціннісні орієнтації» почало активно використовуватися лише з 70-х років ХХ століття. Аналіз наукових праць В. Анненкова, О. Асмолова, І. Бежа, В. Бутенка, З. Васильєвої, І. Зязюна, М. Казакіної, Л. Коваль, І. Нужної, В. Мухіної, Г. Падалки, В. Радула, О. Рудницької та інших дослідників надає можливість виявити декілька важливих аспектів, що характеризують сутність ціннісних орієнтацій. По-перше, вони становлять взаємозв'язок інтересів, потреб,

здібностей, смаків, установок особи, а, по-друге, є відбиттям певного виду ціннісно-орієнтаційної діяльності, котра зумовлена рівнем розвитку естетичних ставлень і переваг людини в широкій сфері матеріальної і духовної культури. Тому цілеспрямована ціннісна регуляція при вихованні вимагає проникнення у сутність особи, структуру й динаміку її мотивацій, потреб, смаків і установок, у сферу створення й відбору цінностей.

«Вивчення ціннісних орієнтацій людини підтверджує важливість цього нетрадиційного для педагогіки особистісного утворення у структурі особи», – пише М. Г. Казакіна і далі зазначає, «... що в змісті ціннісних орієнтацій відображений широкий спектр об'єктивних суспільно-моральних цінностей, які за допомогою цього механізму «проростають у самооцінку» й оцінку оточуючих, виступають регулятором-орієнтиром загальної лінії поведінки. У такій регуляції і проявляється дійовий характер ціннісних орієнтацій особи» [4, с. 66]. Від того, наскільки активно буде засвоєна особистістю система цінностей, наскільки ця система буде відповідати цінностям суспільства в цілому, залежить і рівень розвитку індивідуальних орієнтацій людини, міра її адекватного ставлення до загальнолюдських цінностей.

Ціннісні орієнтації утворюються на основі системи цінностей особи і є найважливішим елементом у структурі особистості. У них відображається вибіркоче, суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивних явищ або предметів. Значущість окремої особи залежить від того, як вона засвоює і реалізує досягнення практики суспільства і проявляє в ній свої індивідуальні здібності.

У сучасній педагогічній літературі нерідко зазначається, що коли історичний процес зумовлюється об'єктивними законами суспільного розвитку, то діяльність суб'єкта, реалізація ним своїх сутнісних сил детермінується життєвими сенсами, цінностями, котрі орієнтують молоду людину на певне ставлення до світу, культури, мистецтва. «Вивчення ціннісних орієнтацій людини підтверджує важливість цього нетрадиційного для педагогіки особистісного утворення у структурі особи», – підкреслює М. Казакіна [4, с. 66].

Потреба докорінного реформування освіти сьогодні часто пов'язується з ідеєю відродження принципу пріоритету духових цінностей над матеріально-економічними. Це вимагає, щоб у кожному з наявних педагогічних учень система цінностей і проблема їх формування були спеціально досліджені. Причина, яка гальмує формування правильних ціннісних орієнтацій, полягає у тому, що все вагомішу роль у сучасному житті почали відігравати не вищі духовні цінності людства, а задоволення тільки примітивних потреб на рівні «псевдо цінностей». І тому за важливу умову формування ціннісних орієнтацій особи, втіленої у формах соціально-педагогічної практики, виступає ціннісно-зорієнтований, діяльнісний, особистісний підхід до виховання молоді.

Специфіка виховного аспекту ціннісної регуляції полягає і в тому, що тільки визначена в результаті оцінки цінність, яка усвідомлюється і переживається, виконує «ціннісну функцію – функцію орієнтуру у формуванні людиною рішення про ту чи іншу поведінку» підкреслює Б. Додонов у праці «У світі емоцій» [2]. У дослідженні вищих почуттів і соціальної активності людини найважливішу роль у процесі формування почуттів через осмислення й засвоєння певних цінностей «відіграє їх глибоке теоретичне усвідомлення і пропаганда, яка досягає очікуваної мети лише за умов, коли буде впливати не тільки на розум, але й на серця людей, коли опиниться у найтіснішому зв'язку з життєвим досвідом, з їх практичною діяльністю» [2].

Не менш важливим є питання структури ціннісних орієнтацій. Цінності включають в себе когнітивний і емоційний компонент, знання та оцінку. Ці компоненти мають протилежні логічні властивості. У знаннях людина усвідомлює предметну вираженість явища, в оцінці з'ясує, чи відповідає це явище її потребам. Оцінювання явища або предмета має зворотне щодо пізнання спрямування на оцінювача. Тому ціннісний рівень свідомості має потужний духовний потенціал самоудосконалення особистості, її самоствердження. Цінність констатується для свідомості індивіда в акті оцінки, є підсумком оцінювання, з'ясування значимості явища. Цінність і оцінка становлять єдиний комплекс: цінність – це характеристика оцінюваного, а оцінка – процес встановлення наявності чи відсутності цінності.

Будь-який витвір людської діяльності реалізує ціннісний аспект, але цінним він стає лише тоді, коли задовольняє певну потребу. Зацікавленість у певних потребах є неодмінною умовою оцінки. Відсутність

потреби робить неможливою оцінку. Таким чином, оцінка поєднує потенційну цінність явища або предмета з потребами й інтересами суб'єкта. Оцінка передбачає існування підстави або критерію, згідно з яким відбувається оцінювання. Такою підставою слугить потреба щодо якої визначається цінність предмета або норматив, норма, що порівнює предмет з ustalеним взірцем. Отже, акт оцінки передбачає порівняння двох реальностей – духовної і матеріальної.

Відомий музикознавець В. Цуккерман розміщує компоненти ціннісних орієнтацій в такій послідовності: «потреба – інтерес – установка – акт сприйняття – оцінка – художній смак» [5, с. 21]. В. Ядов аналізував їх вияв трьома рівнями – емоційним, когнітивним й поведінковим [6, с. 89–105]. В. Анненков, Т. Брайченко, В. Дряпіка, О. Здравомислов, В. Мухіна пропонують розглядати особистісні орієнтації, що складаються з наступних компонентів: «потреби, ідеали, установки, інтереси і смаки» [1, с. 24–36; 3, с. 339]. Спираючись на наведені вище положення, можна розглядати структурну схему ціннісних орієнтацій у вигляді таких парних компонентів: почуття та інтереси – потреби й ідеали людини; акти сприйняття й оцінки – здатності особи до їх засвоєння.

Формування ціннісних орієнтацій залежить від рівня художньо-естетичних знань, сформованості почуттєвої сфери й рівня образного мислення, інтелектуальних здібностей, навичок сприйняття, оцінки, вибору, вміння спілкуватися з високохудожніми творами музичного мистецтва та творчого підходу до музичної діяльності.

Навчаючись у вузі, студентська молодь проходить через два умовні етапи соціалізації. І якщо на першому етапі відбувається залучення студентів до певних цінностей, які наділяють молодь рисами соціальної однорідності, то другий засвідчує готовність студентства до виконання визначеної йому соціальної функції в суспільстві. Це дає студентській молоді можливість більш критично оцінювати свої професійні можливості, зокрема і в сфері музичного мистецтва. Як відомо, музика – це вид мистецтва, що знаходить тісні контакти із сферою чуттєвої культури й емоційним досвідом молоді. Але характер засвоєння музичних цінностей залежить не лише від чуттєвих переживань, а й від рівня сформованості соціального досвіду молодих людей. І чим ширший і багатший цей досвід, тим усвідомленіші пізнавальні потреби, інтереси, тим має бути вищим рівень орієнтацій студентства у справжніх цінностях музичного мистецтва.

Проблема формування ціннісних орієнтацій набуває особливого значення у підготовці майбутніх вчителів музики, чия особиста система художніх цінностей та вміння формувати її у майбутніх вихованців багато в чому зумовлює рівень розвитку підростаючого покоління. Ці питання знайшли широке відображення у сучасній педагогічній літературі, в працях Б. Асаф'єва, О. Апраксіної, Т. Беркман, В. Дряпіки, Л. Коваль, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Шевченко, Т. Цвєлих, В. Шацької та інших, численних публікаціях, в яких підкреслюється, що визначальним принципом навчання на музично-педагогічних та мистецьких факультетах є підготовка всебічно освічених, кваліфікованих музикантів-просвітителів з розвинутими художніми орієнтаціями, готовими до виконання почесної ролі носіїв і пропагандистів музичного мистецтва. У зв'язку з цим одним із найважливіших критеріїв фахових якостей майбутнього вчителя і наставника молоді має бути вміння правильно орієнтуватись і чітко визначати цінність музичної інформації, аргументовано пояснювати своє ставлення до неї.

Орієнтації на цінності проявляються у вибіркового ставленні студентської молоді до того чи іншого виду музичної діяльності, що залежить від обсягу засвоєння художньо-естетичних знань, сформованості почуттєвої сфери, музичних умінь та навичок і виявляються в потребах, інтересах і оцінках. Ціннісні орієнтації на пізнавальну, оціночну, комунікативну, перетворюючу і творчу діяльність характеризуються за рівнем насиченості (слабко, яскраво), за взаємозв'язком пізнавальних компонентів (потреб та інтересів, почуттів та емоційних переживань, сприйняття й оцінки), за рівнем прояву (низький – високий тощо). Водночас, щоб кваліфіковано керувати цим складним процесом, необхідно виходити із сучасного стану орієнтацій студентів на цінності сучасного фортепіанного мистецтва.

Для діагностики стану сформованості ціннісних орієнтацій визначені критерії, узгоджені з компонентною структурою досліджуваного феномену (мотиваційний, когнітивно-аналітичний та ціннісно-орієнтаційний компоненти). Такими критеріями виступають: емоційно-інтелектуальний, інтелектуально-діяльний і діяльно-творчий. Розглянемо означені критерії детальніше.

Під емоційно-інтелектуальним критерієм розуміють різноманітні установки особистості, що зумовлюють процес засвоєння музичних творів. Емоційне переживання відображає предметні цінності у їх відношенні до потреб у цілісному розвитку індивідуальності, а отже, емоційна сприйнятливість є однією з

необхідних передумов повноцінного споживання музики, що виховується і розвивається її засобами. Завдяки особистісній зацікавленості і зорієнтованості емоційні почуття відображають не будь-які музичні твори, а тільки ті з них, що включені у коло інтересів людини. Інтерес є важливим чинником для особистості і визначається як об'єктивно зумовлений мотив діяльності особи, спрямований на задоволення певних потреб. Водночас музично-ціннісний інтерес пов'язаний з прагненням глибше проникнути в сутність предмета, досягнути всю складність закладеної в ньому ціннісної інформації. Послання емоційно-чуттєвої та інтелектуальної сфер має вирішальне значення, що й зумовило обрання цього критерію діагностування сформованості ціннісних орієнтацій. Показниками цього критерію виступають: інтерес до музичного мистецтва; наявність певних уявлень і знань оцінити ідейно-образний зміст музичного твору; власні уподобання у сфері музичного мистецтва.

Розгляд інтелектуально-діяльного критерію зумовлюється особливістю сприйняття творів музичного мистецтва. Це вимагає вирішення багатьох завдань, пов'язаних з вивченням музичного мистецтва, усвідомленням виражальних можливостей різноманітних елементів музичної мови, відзначається наявністю теоретичних знань, власних асоціативних зв'язків і, на цьому ґрунті, заглибленням у художній зміст твору. Відомо, що система знань студента є результатом навчання і має три рівні: загальнотеоретичний (знання, які виходять за рамки конкретного предмета вивчення і дають можливість розширити й поглибити предметні знання); конкретно теоретичний (знання з конкретного предмета); практичний (змістом якого є знання щодо способів і механізмів дій у різних видах діяльності). Використання теоретичних знань визначає придатність до оціночно-вбіркової діяльності та забезпечує самореалізацію особистості у ній. Ця характеристика сформованості ціннісних орієнтацій виявляється у вибіркового ставленні студента до музичних творів, що вивчаються, і залежать від рівня засвоєння студентом соціального досвіду і прийнятої в суспільстві системи цінностей. Особистісний аспект ціннісних уявлень, що проєктуються в оцінні судження, виявляється в умінні свідомо обробляти музичну інформацію і здатності до оцінки. Оцінна діяльність студента спрямована не лише на засвоєння та усвідомлення об'єктивно-змістовної сторони об'єкта чи предмета, а й на оцінювання його властивостей, задоволення власних потреб та інтересів у реалізації цієї діяльності. В результаті оцінної діяльності відбувається

формування ціннісних орієнтацій. Цей критерій характеризується такими показниками: ставлення і частота залучення до музичного мистецтва; вміння оцінити специфіку, художньо-образну структуру, зміст і цінність музичної композиції; здатність до цілісного сприйняття музичних творів різних стильових напрямків.

Враховуючи творчу природу музичного мистецтва, наступним критерієм є діяльно-творчий, що визначає наявність творчого підходу до вибору музичних творів різних жанрів і стильових напрямків. Майбутній вчитель музики, заглиблюючись у художній зміст твору, переосмислює авторську інформацію і трансформує її згідно власного розуміння. Створення або відтворення музичних цінностей включає в себе музичну творчість і вільний вибір цінностей, що сприяє не тільки професійному, а й загальнокультурному розвитку особистості. Забезпечити ефективність процесу формування ціннісних орієнтацій може лише творчість як процес, необхідними рисами якого виступають свобода вибору і самовираження особи. Можливість самостійно оперувати знаннями, вміннями і навичками у практичній діяльності розкриває ступінь художньо-творчої активності особистості. Завдання розвитку художньо-творчого, аксіологічного мислення студентів, активізації їх самостійних творчих пошуків визначили показники цього критерію: наявність творчого підходу до вибору музично-художніх цінностей; можливість самостійно оперувати знаннями, вміннями і навичками у музично-практичній діяльності; наявність пізнавальної потреби.

Висновки. Виділені критерії і показники дають можливість діагностувати процес формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики, рівень сформованості ціннісних орієнтацій, які розглядаються як об'єднані в єдиний комплекс пізнавальної потреби, інтереси та емоційні переживання майбутніх учителів.

Ціннісні орієнтації формуються переважно на інертному сприйнятті тих чи інших композицій, спираючись на вказівки педагогів, які пояснюють образно-змістовну побудову музичного твору, надають йому програму або зміст. Таким чином, коло музичної інформації досить обмежене і самостійно практично не розширюється. Постає необхідність формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики, використовуючи інтонаційно-стильові, жанрово-стильові та асоціативні аналоги з іншими видами мистецтв.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брайченко Т. Ф. Содержание и структура ценностных ориентаций студентов пединститута в музыкальном искусстве // Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – Кировоград: КГПИ, 1994. – С. 24–36.
2. Додонов В. И. В мире эмоций / В. И. Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
3. Дряпіка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури. – Дис... док-ра пед.наук. – К., 1997. – 400 с.
4. Казакина М. Г. Старшеклассники и коллектив // Изучение школьников учителем. – М.: Педагогика, 1991. – 205 с.
5. Цуккерман В. С. Музыка и слушатель: Опыт социологического исследования / В. С. Цуккерман. – М.: Музыка, 1972. – 208 с.
6. Ядов В. А. Социальная психология личности / В. А. Ядов // Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 288 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Свещинська Наталя Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування ціннісних орієнтацій особистості в процесі музично-виконавської підготовки в інструментальному класі.

УДК 37.091.12:72/76-051

ФОРМУВАННЯ КОЛОРИСТИЧНОГО БАЧЕННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ПЛЕНЕРУ

Євген СИЛКО (Чернігів)

Постановка проблеми. Соціально-економічний розвиток нашої країни, створення ринкової економіки дозволяє всебічно розвиватися бізнесу, пов'язаному з рекламою, і тих його видів, які пов'язані з поліграфією, дизайном приміщень, автомобілів,

ландшафтом. Впровадження комп'ютерних технологій у виробництво і життя дозволило займатися дизайном людям, які не мають мистецької професійної освіти, що спричинило появу несмаку, не гармонійних поєднань кольорів в об'єктах зовнішньої реклами,

зовнішнього й внутрішнього оздоблення приміщень, у всьому тому, що оточує людину. У сучасному світі, в який активно увірвався колір, виникає потреба у працівниках з розвиненим колористичним баченням. Тому важливо формувати колористичне бачення у студентів, які прийдуть у школу навчати дітей розбиратися у різноманітні кольорів, формувати їх художній смак.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Великий внесок у розробку теорії колориту внесли російські й радянські художники і теоретики мистецтва: О. Петрушевський, Р. Щегаль, Н. Вожов, С. Алексєєв, П. Рєвякін, К. Юон, Б. Йогансон [1; 9; 4]. Сучасний погляд на теорію колориту та розвиток колористичного бачення знаходимо у працях таких вітчизняних вчених як: В. Лубенський, Н. Романенко, А. Зорко та ін. [5; 6; 3].

Мета статті полягає у розкритті важливості формування колористичного бачення у майбутніх педагогів-художників в умовах плєнерного живопису та окреслити основні проблемні моменти цього процесу.

Виклад основного матеріалу.

Формування колористичного бачення – одне з найважливіших завдань навчання живопису майбутніх педагогів-художників. Специфіка підготовки вчителів образотворчого мистецтва полягає не тільки у навчанні педагогічній майстерності, але й у вихованні художників, здатних до самостійної творчої роботи. Оволодіння живописною майстерністю неможливе без вивчення колориту, як найбільш виразного й емоційного засобу живопису, що активно бере участь у побудові художнього образу. А також неможливе без виховання особливого бачення навколишнього світу, пов'язаного безпосередньо з колірним сприйняттям навколишньої дійсності, колірними уявленнями й естетичним ставленням до зображуваного. Ми розглядаємо колористичне бачення як сукупність процесів кольорочуття, кольоросприйняття, підпорядкованості й взаємозв'язку кольорів між собою і з тим зоровим образом предмета чи явища, що виникає у мисленні.

Між тим, досі залишаються недостатньо розробленими питання теорії і методики викладання пейзажного живопису, пов'язані з розвитком колористичного бачення. Слабо вирішуються колористичні завдання, в основному звертається увага на локальні плями, і не зачіпаються всеохоплюючі колірні зв'язки в натурі. Форма предметів передається за допомогою тонових відношень, через що студенти не володіють у достатній мірі навичками використання усіх виражальних можливостей кольору і колориту в своїх роботах.

У студентів спостерігається досить низький рівень художнього мислення і недостатній рівень живописної майстерності. Цей аспект особливо актуальний у пейзажному живопису в умовах плєнеру, адже етюд на плєнері передбачає, передусім, наявність кольору на освітлених предметах, об'єктах і передачу стану природи. Отже, можна зробити висновок про те, що у навчально-виховному процесі на заняттях живописом в умовах плєнеру існує проблема, тобто важливе не вирішене науково-педагогічне завдання формування колористичного бачення у студентів педагогічних вузів на заняттях пейзажним живописом в умовах плєнеру.

Необхідно відзначити, що формування колористичного бачення неможливе без вивчення колориту як засобу живопису. Колорит являє собою систему колірних відношень художнього твору, що включає в себе колірну гармонію, несе предметний зміст, має художню змістовність [5, с. 34].

Невід'ємною частиною колориту є кольорова гармонія. Колірна гармонія являє собою гармонійне поєднання кольорів у художньому творі, зовнішня, формальна якість колориту, не несе предметного змісту, емоційно змістовна. Основні теоретичні положення колірної гармонії, сприйняття кольору та його властивості досить повно висвітлені в книгах з кольорознавства, теорії живопису, художнього оформлення у різних галузях [3; 5; 7].

Розглядаючи цю проблему, слід зазначити, що розвиток колористичного бачення у майбутніх педагогів-художників полягає в урахуванні взаємодії двох аспектів: навчально-виховного й творчого.

Навчально-виховний аспект полягає у послідовному й цілеспрямованому вивченні колірних закономірностей навколишньої дійсності, зорового сприйняття кольору, а також вивченні прийомів та методів передачі їх у живописі.

Творчий аспект передбачає творчу спрямованість навчання, а саме: свідоме використання колірних закономірностей, добір кольорів з метою підпорядкування їх задуму і досягнення найбільшої виразності художнього образу.

Розвивати колірне й колористичне бачення необхідно з перших кроків навчання живопису. Це дає можливість розвивати зорову пам'ять, уяву, відчуття кольору, допомагати вирішувати не тільки навчальні, а й творчі завдання.

У зв'язку з темою нашого дослідження особливий інтерес становлять праці російських науковців А. А. Васильєва, М. А. Семенова, В. М. Соколинського, Н. Я. Маслова, Е. А. Хижняк.

У роботі А. А. Васильєва «Теоретичне та методичне обґрунтування початкової стадії навчання плерного живопису під час підготовки художника-педагога» докладно розглядається поняття «плерний живопис», його відмінність від живопису у майстерні [2]. Автор пропонує серію вправ підготовчого характеру для переходу від роботи в майстерні, до роботи на відкритому повітрі. Розроблені також короточасні завдання на вивчення змін кольору в умовах плеру під впливом освітлення, вправи тривалого характеру на передачу загальної тонової єдності.

Наприклад, А. А. Васильєв як підготовчу вправу пропонує натюрморт, що імітує пейзажні відношення (небо, земля, вода). Він пояснює необхідність цього завдання тим, що охоплення поглядом усіх предметів у природі ускладнений, і студент не може поки ще виділити головне. Також вчений пропонує для початку писати етюди пейзажу з неглибокого простору, наприклад, частини двору. Слід зауважити, що автор недостатньо приділяє уваги розвитку колористичного бачення в умовах плеру. Він досліджує пейзаж, натюрморт, дає рекомендації по живопису портрета. На відміну від А. А. Васильєва ми хочемо звернути увагу на те, що на плер після I курсу приходять студенти у віці в середньому 17–18 років, їм ще властивий юнацький максималізм. Вони хочуть писати і щоб у них це виходило, бажають писати пейзаж з усіма його особливостями.

Ми пропонуємо писати пейзаж з короточасних етюдів-начерків, де були б відображені основні відношення (небо, земля). Такі етюди-начерки з самого початку дадуть відчуття колориту, стану природи, у студентів не буде страху зробити щось неправильно. Ми виходимо з власного досвіду викладання, коли студенти плутаються у відношеннях навіть при зображенні неглибокого простору. А проблему виділення головного в пейзажі, коли охоплення поглядом усіх предметів у природі ускладнений, можна вирішити за допомогою видошукача. Завдання на будь-якому етапі повинні бути спрямовані на передачу загального тонового стану, колориту.

У роботі В. М. Соколинського «Композиція етюду пейзажу як один із засобів розвитку творчих здібностей студентів на початковому етапі навчання плерному живопису» проблемними стають питання, пов'язані з композицією пейзажу в роботах студентів [8]. Розглядається живопис на плері на молодших курсах, так як саме на цьому етапі можливе вирішення питань викладання плерного живопису. В. М. Соколинський пропонує наступні види занять: додаткові

заняття з живопису в навчальних майстернях; заняття з виходом на етюди під керівництвом викладача; самостійна робота студентів у позаурочний час; виконання копій з етюдів майстрів пейзажу, робота по пам'яті, ілюстрування літературного твору; виконання педагогічних малюнків, що зображують пейзаж; робота різними матеріалами; колективне обговорення навчальних пейзажів. В даному дослідженні не повно висвітлена тематика розвитку колористичного бачення студентів.

У своєму дисертаційному дослідженні М. А. Семенова розглядає систему прийомів формування аконстантного бачення, яка базується на дослідженні кольоротональних контрастів і розвитку асоціативного мислення [7]. Авторка пропонує використовувати методи взаємопов'язані та такі, що доповнюють один одного; вивчення і аналіз практичних робіт, спостереження, бесіди, педагогічний експеримент, розвиток уміння побачити, виявити, зобразити. Учена визнає вирішальну роль педагога на усіх стадіях виконання етюду, його особистий приклад.

М. А. Семенова пропонує систему на розвиток: аконстантного бачення; вправи на розвиток творчих здібностей; вправи на передачу кольоро-тонового змісту; завдання на вирішення простору у багатоплановому пейзажі; вправи на збільшеному форматі. Система завдань складається з 2-х циклів. У перший входять короточасні вправи. Цей цикл розглянутий і детально розроблений. Другий цикл завдань включає у себе пейзаж з багатоплановими будівлями і глибоким простором. Він розроблений в загальному, не достатньо конкретних рекомендацій з колориту, по зміні світло-повітряного середовища у глибокому просторі.

Аналіз перерахованих вище джерел показав, що у працях цих авторів недостатньо приділяється уваги вправам з вироблення навичок аконстантного бачення кольору предметів в умовах плеру. Відсутні вправи на вираження споріднення фарб, виявлення теплохолодності колірних відтінків. Методика роботи колірними відношеннями не покладена в основу роботи на плері.

Багато вчених схиляються до думки про те, що істотною прогалиною у набутті студентами вмінь і навичок роботи над пейзажем, є той факт, що плерна практика в більшості українських вузів проводиться тільки на трьох курсах II, III, IV, протягом одного літнього місяця. Для розвитку колористичного бачення і становлення особистості педагога-художника бажано щоб

плерерна практика проходила ще навесні й восени, адже це дає можливість побачити різні колористичні гами протягом року. На даний момент між літніми практиками більшість студентів практично не торкаються пейзажної тематики. Майбутнім учителям образотворчого мистецтва необхідне розвинене колористичне бачення тому, що їм належить виконувати з учнями завдання, пов'язані з пейзажем, що передбачено шкільною програмою.

Розглядаючи проблему формування колористичного бачення, слід зазначити, що студенти виходячи на плерерну практику після першого курсу, вже мають основи професійних навичок образотворчої грамоти, у них сформовані певні навички роботи з кольором. Студенти починають цікавитися різними способами трактування живописної форми, прагнуть досягти колірної виразності у своїх роботах. Вже на першій плерерній практиці виникають необхідні передумови для більш поглибленої, цілеспрямованої, різнобічної роботи з кольором. Проблема розвитку колористичного бачення багатогранна. Вона пов'язана з актом пізнання, творчого вивчення дійсності і практичним освоєнням засобів вираження, серед яких перше місце відводиться кольору й колориту.

Таким чином, малювання з натури на плерері має освітнє й виховне значення. На його основі здійснюється практичне пізнання закономірностей реалістичного зображення форми у просторі, оволодіння професійною грамотою і майстерністю, виховують художній смак, почуття гармонії.

Навчання пейзажного живопису відбувається найбільш ефективно в тому випадку, коли на початковому етапі в основу буде покладено метод роботи відношеннями та його основні компоненти: основні якості кольору та їх роль у роботі порівняннями, у визначенні в натурі і пропорційній передачі на етюді кольорових відношень; специфічна для живопису постановка зору на цілісність сприйняття; цілісність зображення; виділення композиційного центру; колористична узгодженість, тобто зміни предметних (локальних) кольорів в залежності від сили й спектрального складу освітлення, просторового віддалення, умов середовища та фізіологічних особливостей зорового сприйняття.

Висновки. Знання студентами і педагогами прийомів формування колористичного бачення дозволить ефективно опанувати живописну майстерність. Поряд з цим практичне вирішення цього завдання неможливе без знань студентами і педагогами особливостей колориту, методик та способів

створення колористично вірних рішень. В цій ситуації розв'язати труднощі й протиріччя, що виникають між цілями та завданнями підготовки висококваліфікованих фахівців у педагогічних ВНЗ і реальним, мало ефективним процесом формування колористичного бачення у студентів на практичних заняттях пейзажним живописом в умовах плереру неможливо засобами сучасної методики. Зазначене протиріччя і визначає проблему дослідження. Невирішеність цієї проблеми тягне за собою підготовку неповноцінних фахівців – учителів образотворчого мистецтва, адже слабе володіння випускниками живописом, зі слабо розвиненим колористичним баченням не дозволяє їм на хорошому рівні здійснювати навчання школярів основам живопису, і здійснювати їх художній й естетичний розвиток.

Теоретичне й практичне вирішення означеного протиріччя і становить перспективу подальшого дослідження у галузі розвитку колористичного бачення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев С. С. О колорите / С. С. Алексеев. – М.: «Изобразительное искусство», 1974. – 176 с.
2. Васильев А. А. Теоретическое и методическое обоснование начальной стадии обучения плерерной живописи при подготовке художника-педагога: Дис ... канд. пед. наук: Специальность 13.00.02 – методика преподавания изобразительного искусства / А. А. Васильев. – Москва: Кубанский гос. ун-т, 1982. – 174 с.
3. Зорко А. Є. Методичні засади роботи над пейзажним етюдом / А. Є Зорко // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв [зб. наук. пр.] / [голов. ред.: В. Я. Даниленко]. – Харків: ХДАДМ, 2011. – № 4. – С. 119–123.
4. Йогансон Б. В. Композиция и колорит Б. В. Йогансон // Творчество, 1960, №4. – С. 18–23.
5. Лубенський В. І. Теорія колориту й живопис / В. І. Лубенський // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв [зб. наук. пр.] / [голов. ред.: В. Я. Даниленко]. – Харків: ХДАДМ, 2012. – № 3. – С. 68–71.
6. Романенко Н. Г. Колір як природна сутність / Н. Г. Романенко // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв: [зб. наук. пр.] / [голов. ред.: В. Я. Даниленко]. – Харків: ХДАДМ, 2010. – № 3. – С. 7–10.
7. Семёнова М. А. Развитие художественно-творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов в процессе занятий акварельной живописью на плерере: Дис ... канд. пед. наук: Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (изобразительному искусству в общеобразовательной, средней профессиональной и высшей школе) / М. А. Семёнова. – Омск: ОГДПУ, 2006. – 218 с.

8. Соколинский В. М. Композиция этюда пейзажа как одно из средств развития творческих способностей студентов на начальных этапах обучения пленэрной живописи: Дис... канд. пед. наук: Специальность 13.00.02 – методика преподавания изобразительного искусства / В. М. Соколинский. – Москва, 1994. – 146 с.

9. Юон К. Ф. Об искусстве / К. Ф. Юон. – М.: «Изобразительное искусство», 1956. Т.1. – 456 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Силко Євген Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики мистецького навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Наукові інтереси: становлення і розвиток дизайн освіти в Україні; методика викладання образотворчого мистецтва.

УДК 378:74

ВИТОКИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ У СПАДЩИНІ ГОТФРІДА ЗЕМПЕРА

Роман СИЛКО (Чернігів)

Постановка проблеми. Сьогодні, в умовах модернізації вищої професійної освіти, залучення зарубіжного досвіду у цю сферу бачиться доцільним і своєчасним, оскільки може стати спонукальною причиною в усвідомленні специфіки власних шляхів розвитку. В цьому аспекті дослідження теоретичної і практичної спадщини Г. Земпера є надзвичайно корисним для подальшого розвитку української дизайн-освіти у річницю окреслених реалій. Адже саме він вважається одним з перших теоретиків дизайну та реформаторів мистецької освіти Західної Європи.

Дослідження мистецько-педагогічної концепції Г. Земпера є дуже актуальним в умовах реформування вітчизняної дизайн-освіти та пошуку українського національного стилю в дизайні. Необхідно зазначити, що системного аналізу творчості вченого саме в такому аспекті не існує ані в Україні, ані за кордоном.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ім'я та теоретичний доробок Г. Земпера фрагментарно згадуються у працях російських вчених, присвячених історії та теорії дизайну та дизайн-освіти. Зокрема творчості вченого торкаються такі автори: Т. Бистрова, В. Глазичев, М. Ключев, Н. Ковешнікова, В. Луков, М. Морозова, І. Нікітіна, В. Рунге, А. Харитонов. Переважна більшість названих дослідників відносить Г. Земпера до піонерів дизайну, перших теоретиків формотворення. А. Харитонов пов'язує з ім'ям Г. Земпера витоки дизайн-освіти.

Вітчизняної літератури, присвяченої Г. Земперу, практично не існує. У сучасній українській педагогічній думці до творчості дослідника звертаються переважно фрагментарно в аспекті розвитку національної дизайн-освіти (В. Даниленко, П. Татіївський,

В. Тименко, В. Тягур, О. Федорук, Р. Шмагало).

Метою статті є узагальнення та систематизація теоретичного та емпіричного досвіду Г. Земпера з розвитку методики прикладного мистецтва та реформування художньо-промислової освіти у Західній Європі з огляду на розвиток сучасної дизайн-освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Дослідники відмічають парадокс середини XIX століття – бурхливий розвиток техніки та не менш бурхливий протест проти неї. Суперечки про те, чи може машина створювати твори мистецтва, чи може сама бути витвором мистецтва; суперечки про межі прикладного мистецтва і про місце художника у сучасному виробничому процесі – ось лише невелике коло питань, яке хвилювало у той час провідні уми. Ковешнікова називає цей період проміжним, оскільки він являв собою перехід від ремісничого світогляду до формування основ світогляду дизайнерського [5, с. 67].

Розвиток індустріального виробництва побутових речей багато хто з художників і теоретиків мистецтва сприйняли як пряму загрозу гарному смаку. Занепад художньої якості масової індустріальної продукції у порівнянні з ремісничими зразками хвилював багатьох спеціалістів, які займалися проблемами мистецтва і промисловості. Зокрема протест проти машинного виробництва виразився, передусім, у роботах англійського філософа і теоретика мистецтва Джона Рескіна. У нього протиріччя між технікою та мистецтвом вирішувалося шляхом повного заперечення техніки і машинного виробництва, що, за словами Ковешнікової, надавало його теорії реакційно-утопічного забарвлення. Вчення ж Г. Земпера було кроком вперед у порівнянні з яскравою, але по суті

романтично-реакційною патетикою Рескіна. Земпер також вважав, що у його час спостерігається занепад художнього смаку, але при цьому він не виступав проти машинного виробництва. Він намагався зрозуміти закономірності нового способу виготовлення виробів, його специфіку й особливу естетику.

На основі дослідження прикладного мистецтва, Г. Земпер змінив підхід до розуміння стилю як фіксованої суми формальних ознак, довівши, що основні форми у мистецтві змінюються протягом його історії у результаті зміни цілей, матеріалів і техніки їх обробки. Він вивів об'єктивні фактори формотворення, які стали вихідними для дизайну. Дослідник ввів до естетичної теорії основи механіки, розробляв поняття «тектоніки», став провісником біоніки у дизайні та архітектурі. В цьому плані Г. Земпера вважають творцем технічної естетики [2] та одним з перших теоретиків дизайну, а його головну працю «Стиль у технічних та тектонічних мистецтвах, або Практична естетика» (1861–1863) – практичним посібником з дизайну [1]. Творчість Г. Земпера справила значний вплив на художників модерну та ранніх німецьких функціоналістів (П. Беренса, А. Ван де Вельде, Г. Мутезіуса та ін.) та систему навчання та філософію Баугауза.

У своєму творі «Наука, промисловість і мистецтво», написаному на основі глибокого аналізу Всесвітньої промислової виставки у Лондоні (1852), Г. Земпер запропонував шляхи подолання відчуженості художника від продукції масового промислового виробництва. Вихід з кризи він вбачав у переосмисленні та реорганізації системи навчання художників, здатних працювати у сучасній промисловості. Г. Земпер та його однодумці вважали, що одним з головних напрямків підготовки таких спеціалістів повинно бути вивчення пам'яток художніх ремесел минулих епох. Здійснити це, на думку вченого, можна було шляхом поєднання навчальних закладів і музейних зібрань творів прикладного мистецтва різних галузей та історичних періодів. За словами А. Харитонова, Земпер запропонував конкретні пропозиції з реформування системи освіти у художніх школах, вперше піднявши проблеми викладання основ дизайну як такі, що мають самостійне значення. Він одним з перших обгрунтував необхідність залучення художників у промисловість з метою підвищення якості машинної продукції та підготовки спеціальних кадрів для цього. Г. Земпер розробив власну унікальну освітню модель, яка справила значний вплив на становлення дизайн-освіти.

На основі провідних мистецько-педагогічних ідей Г. Земпера, висловлених у творах різних періодів, та практичної діяльності у сфері мистецької освіти, нами узагальнено його методичну систему з підготовки фахівців прикладного мистецтва. Лише умовно, з метою аналізу, ми виділяємо такі компоненти цієї методики, а саме: мета, зміст, принципи, методи і засоби навчання, організаційна форма навчання, освітнє середовище. Вони складають єдиний механізм, взаємозумовлюючи і доповнюючи один одного.

Основною *метою* і необхідністю навчання прикладному мистецтву Г. Земпер вбачав подолання відчуженості художника від продукції масового машинного виробництва; підготовку фахівців, здатних працювати у тогочасній промисловості.

Змістовий компонент є основою педагогічної концепції Г. Земпера і ґрунтується на його вченні про порівняльну теорію стилів формотворення, яка є основою «Практичної естетики», що створювалась у якості «путівника» для художників і вважається однією з перших аргументованих теорій дизайну.

Основними *принципами* навчання Г. Земпер проголосив практичний (емпіричний) характер навчання, при якому б не було штучного розділення мистецтва на «чисте» і «прикладне»; єдину систему підготовки архітектора і прикладника-декоратора на основі загальних законів виникнення і розвитку форм у прикладному мистецтві й архітектурі; спрямованість навчання, передусім, на розвиток творчих здібностей учнів та виховання їх смаку. Він одним з перших усвідомив вади академічної художньої освіти, яка продовжувала ігнорувати об'єктивні реалії тогочасного життя і була неспроможною підготувати спеціалістів, необхідних суспільству. Критикуючи академічну освіту, яка виявилася неспроможною адаптуватися до тогочасних вимог суспільства, він відстоював емпіричний характер навчання на основі широкого залучення прикладного мистецтва до навчально-виховного процесу.

Найефективнішими *методами (способами)* реалізації зазначених принципів є, за Г. Земпером, практичні методи навчання в умовах майстерні, теоретична підготовка у формі спеціалізованих лекційних курсів та «виховання на прикладах» [3, с. 83].

Необхідними *засобами* навчання повинні бути: аудиторії для читання лекцій, класи загально-художніх дисциплін з наборами відповідних наочних посібників, спеціалізовані майстерні для роботи з матеріалом, бібліотеки,

зібрання та колекції творів прикладного мистецтва, спеціально організованих для навчальної мети. Мета, зміст й інші дидактичні компоненти методичної системи Г. Земпера з підготовки фахівців прикладного мистецтва зумовили розробку цілком оригінальної форми організації навчання. Вчений пропонує створити цілу систему «виховання смаку», яка б складалася з чотирьох елементів (колекції та зібрання; лекції і доповіді; майстерні; конкурси та премії), що функціонують як єдиний організм, доповнюючи один одного. Одним з основних завдань підготовки художників для умов промислового виробництва є, за Г. Земпером, виховання смаку як важливої умови формування особистості. Він цілком усвідомлював, що цей процес є досить тривалим. Тому з метою його інтенсифікації, автор, поряд з вивченням основ формотворення, роботою в майстернях та у художніх класах, вводить до навчально-виховного процесу в якості невід'ємної його частини музейні колекції та зібрання, які б спрямовували процес від живого сприймання до абстрактного мислення, де найвищим проявом є творча діяльність.

Така прогресивна організаційна модель навчання потребувала специфічного освітнього середовища. З цією метою автор розробив цілком оригінальну модель новітнього освітнього закладу у формі музейно-педагогічного комплексу, де під одним дахом, в єдиному освітньому середовищі реалізовувались усі дидактичні компоненти.

Провідні педагогічні ідеї Г. Земпера знайшли своє практичне втілення у реформах художньо-промислової освіти по всій Європі, зумовлюючи зміни як у змісті освіти, так і в організаційних формах навчання. Модель музейно-педагогічного освітнього комплексу, розроблена Г. Земпером, стала взірцем для створення подібних мистецько-освітніх закладів у багатьох країнах Європи.

Основні мистецько-педагогічні погляди Г. Земпера були втілені ним при підготовці плану організації навчання у галузі прикладних мистецтв, розробленого на прохання принца англійського Альберта з метою підвищення якості машинної продукції. В рамках цієї програми на прохання Г. Земпера у Лондоні було засновано спеціальний музейно-педагогічний комплекс, який отримав назву Саут-Кенсінгтонський музей (1852). Г. Земпер розробив план цього закладу і приймав участь в його організації та комплектуванні. Це був перший музей такого типу. Згодом за цим зразком подібні заклади почали відкривати по всій Європі, що красномовно підтверджує ефективність і своєчасність моделі,

розробленої німецьким архітектором. Одним з перших був Віденський музей Мистецтва та індустрії (1864), потім Німецький музей ремесла у Берліні; російські Радищівський музей у Саратові (1897) та Музей прикладного мистецтва при Центральному училищі технічного рисунку барона А. Л. Штігліца у Петербурзі (1881 р.) також були засновані за зразком Саут-Кенсінгтонського музейно-педагогічного комплексу. Погляди і досвід Г. Земпера активно використовувались і в Україні, яка в той час не стояла осторонь загальноєвропейських мистецько-культурних процесів. Яскравим доказом цього було заснування Львівської художньо-промислової школи (1876) при Львівському промисловому музеї (1873).

Висновки. Підсумовуючи, можна констатувати, що ідеї Г. Земпера є ефективними як для розвитку національного стилю художньої промисловості на базі традиційного прикладного мистецтва, так і для творення безнаціональної, глобалізаційної естетики функціоналізму, що яскраво ілюструє функціонування Львівської ХПШ та німецького Баугауза, які значною мірою спиралися на погляди реформатора. Саме ця особливість концепції Г. Земпера є надзвичайно важливою і корисною в сучасних умовах становлення і розвитку національного дизайну та дизайн-освіти, адже на її основі є можливим вироблення механізмів розвитку національного стилю шляхом уважного ставлення до використання в дизайні власної культурної традиції і, водночас, оперативної асиміляції загальносвітових тенденцій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Paul J. Gottfried Semper als Theoretiker / Jürgen Paul // Dresden Hefte. – №75, 2003. – S. 27–35.
2. Боров Ю. Эстетика: Учебник / Ю. Б. Боров. – М.: «Высш. шк.», 2002. – 511 с.
3. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури ХХ століття: дис...доктора мистецтвознавства: 05.01.03 / Даниленко В. Я. – Харків, 2006. – 401 с.
4. Земпер Готфрид Практическая эстетика / Готфрид Земпер: [пер. с нем. В.Г. Калиша]. – Москва: «Искусство», 1970. – 319 с.
4. Ковешникова Н. А. Дизайн: история и теория: Учеб. Пособие / Н. А. Ковешникова. – М.: «Омега-Л», 2005. – 224 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Силко Роман Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики мистецького навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Наукові інтереси: теорія та історія дизайну, неперервна дизайн-освіта.

УДК 78.3/786.2

**ЖАНРОВА ПРОГРАМНІСТЬ У ФОРТЕПІАННІЙ МУЗИЦІ Р. ШУМАНА
(НА ПРИКЛАДІ ЦИКЛУ «АЛЬБОМ ДЛЯ ЮНАЦТВА» ОР. 68):
ТИПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ****Ольга ЧЕБОТАРЕНКО (Кривий Ріг)**

Постановка проблеми. Поняття жанрової програмності в музиці є, з одного боку, базовим для створення виконавської інтерпретації, з іншого – одним із складніших та багатоаспектних понять.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемою явища програмності в музиці займалися такі дослідники, як: О. Алексеев, Д. Житомирський, К. Зенкін, Н. Кашкадамова, В. Конен, Ф. Ліст, В. Медушевський, Я. Мільштейн, О. Самойленко, І. Солертинський, А. Сисоева, Ю. Хохлов, Р. Шуман, Б. Яворський та інші; особливості жанрової програмності в музиці Р. Шумана розглянуті в працях: О. Алексеева, Л. Гаккеля, Д. Житомирського, О. Лісової, Ю. Меркулова, В. Медушевського, О. Самойленко, Ю. Хохлова, Б. Яворського та інших. Досить глибоко вивчаються такі масштабні цикли, як «Карнавал», «Метелики», «Симфонічні етюди», «Крейслеріана» та інші, які складають вагомому частину концертного репертуару піаніста, але особливості жанрової програмності, її типології в циклі «Альбом для юнацтва» ор. 68, який написаний композитором для маленьких музикантів і має яскраву жанрову семантику, що включає всі ознаки композиторської стилістики, залишається поза увагою дослідників.

Мета статті – виявити особливості жанрової програмності у фортепіанному циклі Роберта Шумана «Альбом для юнацтва» ор. 68. та проаналізувати його у контексті типологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Характерною рисою музики є узагальненість художніх образів, у процесі відображення внутрішнього світу людини, музика створює одночасно і уяву про зовнішній прояв її станів та відчуттів; в іншому випадку, при зображенні картин природи або зовнішньої поведінки людини, музика психологізує і те й інше.

А. Сисоева відмічає, «оцінка програмних явищ «з середини», з позиції кожної школи, приваблює можливість змодельювати вертикальну ось часу, надати «зріз» його стану, на якому чітко визначився весь спектр, весь зміст художніх ідей історичної епохи» [6, с. 2]. Дослідниця підкреслює, що програмність виступає засобом та методом кореляції елементів музичної системи на різноманітних рівнях: морфологічному, який здійснює вибір

видів та типів елементів; структурно-синтаксичному, що визначає принципи зв'язку елементів; семантико-синтаксичному, що обумовлює функціональну значимість цих принципів.

На її думку, специфіка програмного жанру в музиці обумовлена «протиріччям між одвічним «намаганням» музики запобігти однозначної понятійності і неодмінним «намаганням» до постійного розширення меж в інтонаційному осягненні буття» [6, с. 7].

При дослідженні особливостей програмності в музиці, Ю. М. Тюлін визначив, що «основна складність проблеми програмності в музиці лежить у розмежуванні понять змістовності та програмності» [7, с. 4]. Відомо, що деякі музиканти (наприклад, П. І. Чайковський), розуміли програмність у вузькому та широкому смислі. До програмності у вузькому смислі вони відносили зображення картин природи або літературного сюжету; у широкому смислі програмність ототожнювалась із змістовністю музики, яка поповнюється смыслом з реального життя.

На думку Ю. М. Тюліна, приховану програмність треба розуміти більш широко, включаючи й життєві образи психологічного порядку. Проблема програмності в музиці повинна вирішуватися у зв'язку із психологією творчого процесу, тому що на творчу уяву композитора має величезний вплив і життєві враження, і життєві образи, які залишаються у глибині свідомості та перетворюються у музичні образи. Саме «на основі життєвих вражень і створюються музичні образи, які представляють собою синтетичну єдність музичних засобів – мелодики, гармонії, ритму і т. і. Музичні та життєві образи асоціативно внутрішньо пов'язані між собою, так як перші породжуються другими» [7, с. 6].

Вчений зауважує, що програмність та непрограмність «залежать від характеру процесу переробки цих вражень у глибині нашої свідомості – чи проходить він у свідомому чи неусвідомленому зв'язку зі своїм першоджерелом» та підкреслює, що життєві враження у відкритому чи прихованому вигляді є основою як програмної музики так і непрограмної. Різниця є лише у тому, що в одних випадках ми стикаємось з явною програмною музикою, в інших – з музикою, в

якій знайти програму або неможливо, або дуже важко [7, с. 7].

У своєму дослідженні А. Сисоєва розглядає програмність не тільки як «фактор темо- та формотворення; програмність як стилеутворюючу систему; програмність як втілення національно-естетичних архетипів», але й як визначену систему мислення [6, с. 3].

Перші прояви програмності можна зустріти в творчості французьких клавесиністів (Рамо, Куперена та інших). Так, на думку Я. Мільштейна, «в історії програмної музики Куперен повинен зайняти особливе і почесне місце. Нехай не був він її піонером. Й до нього багато хто, починаючи з англійських верджиналістів та закінчуючи його безпосередніми попередниками – Шамбоньєром та Луї Купереном, намагалися зв'язати поезію з музикою, надавати образні назви своїм п'єсам. Але він, без сумніву, був першим, хто підніс програмні назви до системи, хто пішов сміливо назустріч до конкретної образності. Та він був першим або одним з перших, хто свідомо підкорив програмним намаганням всю палітру виразних засобів, починаючи з вибору тональностей і закінчуючи позначками темпу» [4, с. 101–102].

При аналізі фортепіанної музики Р. Шумана, особливостей її жанрової програмності, ми використовували типологію, запропоновану Ю. Хохловим [8]. Так, як найпростіший її різновид, він виділяє картинну програмність (музичні картини природи, народних свят і т.і.); наступний різновид – узагальнено-сюжетна або послідовно-сюжетна програмність; жанрово-характеристична або просто жанрова, в якій використовуються звукообразальні і звуконаслідувальні моменти; а також вже відомі типи програмності. Як відмічає О. В. Соколов, різноманітні типи програмності взаємодіють із «жанрами багатообразно, без абиякої чіткої закономірності» [5, с. 90].

В епоху романтизму здійснювався відхід від зразків і правил, канонів і штампів, жанрових канонів. Одночасно, у мистецтво, за Б. Яворським, стали проникати психологічні спостереження та зображення «ситуацій у природі», але «не як це було раніше (у Ф. Кунау, І. С. Баха, у клавесиністів), а як пов'язані зображальні самостійні завдання» [11, с.135]. Однак, природа часто зображується у незвичних або негативно-фантастичних ситуаціях. В. Медушевський відмічає, що романтичне мистецтво інтересує не світ, але погляд на нього художника [3, с. 10].

Музика для дітей займає важливе та особливе місце в музичній культурі. Згідно з думкою Є. Чорної, «дитяча музика (музика для дітей та про дітей) представляє собою систему

жанрів, самий відбір яких здійснюється на конкретно-стильовому рівні, із врахуванням індивідуального стилю автора, який живе у визначену епоху або історичний період, та враховуючого національні особливості мови, що керується традиціями дитячої музики як багатовікової сфери музикування, для музичного мистецтва усіх часів та народів – однієї з поконвічних тем» [9, с.182]. У фортепіанній творчості Р. Шумана тема «дитячості» втілена досить різноманітно та глибоко: і як музика для дітей («Альбом для юнацтва»), і як музика про світ дитини очима дорослого («Дитячі сцени»).

Аналіз фортепіанного циклу «Альбом для юнацтва» ор. 68 з точки зору типологічного підходу, виявив в його музиці майже всі типи і принципи програмності (картинно-образну, узагальнено-емоційну; психологічного портрету, психологічної дії, психологічного стану людини, психологічного стану природи; сюжетної або послідовно-сюжетної; жанрово-характеристичної або жанрової). З одного боку, програмність композитор використовує як явну, так і приховану; з іншого – вони мають свої різновиди.

Шляхи використання прихованої програмності досить складні та різноманітні; у фортепіанних творах Роберта Шумана втілено широкий та різноманітний образний світ, який передається за допомогою усталеної стилістики та виконавських знаків. Він дуже гнучко ставився до програмності; «і підзаголовки, якими композитор наділяв свої твори (часто вже після їхнього написання), здавалися йому подібними до назв віршів, покликаних не стільки пояснити зміст, скільки збудити фантазію слухача» [1, с. 143].

Вагомою стилістичною рисою композитора є те, що використання програмності в музиці, повинно було зберігати цілісність свідомості художника, яка «пояснює підсвідоме включення до музичного задуму позамузичних образів та ідей, які виявляють завдяки цьому родинність музично-виразним засобам» [2, с. 212].

Естетичні установки композитора вимагали оновлення жанрової трактовки, вивільнення від тиску традиційних структурних схем, внесення індивідуальних характерних романтичних рис. Р. Шуман використовував свій спектр жанрів до яких він звертався найчастіше. Аналіз фортепіанної творчості виявив наявність двох основних образних сфер: сфера дії (якій притаманні драматизм, контрастність та гра у широкому смислі – образ Флорестана); протилежна сфера лірики та психологічних станів (зосередженість на внутрішньому світі – образ Евсебія). Кожна із сфер мала своє досить

стійке коло жанрів: для флорестанівських образів характерно використання жанрових рис скерцо, токати, маршу, лендлеру, полонезу, етюд, мазурки; для сфери Евсебія – романсу, арії, аріети, вальсу, елегії, менуету та деяких інших. Однак, всі ці відомі жанри у різних контекстах та завдяки композиторській стилістиці, набували специфічних рис, що особливо проявилось у фортепіанному циклі.

Про важливість дитячої тематики у фортепіанній творчості композитора говорять багато дослідників. Цикл «Альбом для юнацтва» op.68, написаний у 1848 році як подарунок до дня народження для своєї доньки Марії, був призначений для дітей і мав педагогічне спрямування. П'єси орієнтовані на виконавські можливості дітей та їх музичне виховання і розподілені на дві частини: I частина – для дітей молодшого віку, II частина – для старшого віку.

Всі п'єси є зразками художньої майстерності, мають визначені характерні образи і жанрову програмність; відмітимо її наступні типи та різновиди:

– жанрові п'єси («Мелодія», «Пісенька», «Хорал», «Народна пісенька», «Сицилійський танець», «Маленький етюд», «Маленький романс», «Пісня італійських моряків», «Північна пісня», «Пісенька у формі канону», «Маленька fuga», «Солдатський марш»);

– зображення картин природи («Зима», «Весняна пісенька»);

– зображення сільських сцен («Веселий селянин», «Пісенька женців», «Урожайна пісенька»);

– психологічні замальовки («Сміливий вершник», «Чужоземець», «Бідний сирітка», «Перша втрата», «Новорічна пісня»);

– фантастичні та казкові образи («Дід Мороз», «Шехеразада»).

Стилістичний аналіз п'єс циклу виявив розширення та поглиблення семантичного кола завдяки різноманітним виконавським засобам та характерним композиторським прийомам. Елементи поліфонізації та поліжанровості виявлено у №1 «Мелодії», її співучість та кантиленність посилено поліфонічним мелодизованим супроводом, в якому можна відчутти поєднання пісенно-аріозних жанрових рис з рисами колискової. Особливий психологічний колорит п'єсі додають мажорний лад, тиха динаміка і використання середнього регістру.

Марш, який отримав досить стійких жанрових рис в творчості Людвіга ван Бетховена, в музиці Р. Шумана розширив свої семантичні межі у № 2 «Солдатський марш». Завдяки використанню композитором дводольного розміру, середнього регістру та аскетичної фактури, створюється світ

хлопчачих ігор, яскравих та активних. Таким чином, нові стилістичні риси представляють марш у «зменшеному» вигляді (метро-ритмічному, фактурному, реєстровому).

Більш ускладнено, завуальовано та специфічно жанрова програмність виявляється у творах з програмними назвами. Наприклад, у № 6 «Бідна сирітка» композитор, з одного боку, використовує жанрові риси маршу (рівномірний повільний рух восьмих у дводольному розмірі нагадує маршову ходу), але, з іншого – тиха динаміка (p) з невеличкими градаціями, специфічні штрихи (стакато під лігою), низхідна секундова інтонація – втілюють образ немічний, печальний та жалібний.

У № 7 «Мисливська пісенька» аналіз виявив поєднання жанрових рис маршу, тарантели і токати, кожен з яких має своє визначене семантичне коло. Загальний швидкий темп, квартові інтонації, що повторюються, рух по звуках тризвуків, яскрава динаміка – ще більше посилюють в музиці п'єси палкий, веселий та бадьорий характер (сфера флорестанівських образів). Використання подібних стилістичних засобів можна знайти й у наступному номері «Веселий вершник».

Поєднання маршових і танцювальних рис з мелодичністю та пісенністю втілено у № 10 «Веселий селянин, що повертається з роботи». Даний твір відрізняється використанням поліпластової фактури – гомофонно-гармонічний склад посилено у кульмінації твору, де мелодія проводиться в унісон та в інтервали в обох руках в різних реєстрах, а акомпанемент розташовано в середині фактури, що додає об'ємність звучанню. Аналіз жанрової специфіки виявив, що композитор в мелодії поєднав жанрові риси пісні та маршу (в акомпанементі з елементами танцювальності), що створило образ багатоплановий та яскравий.

На особливому місці стоїть п'єса «Дід Мороз», в якій Р. Шуман створив яскравий, контрастний та заворожуючий образ. Слухач мовби поринає у світ гофманівських героїв. Композитор поєднав жанрові риси маршу, токати у крайніх частинах та лірико-пісенні у середньому розділі. Завдяки такій жанровій програмності семантичні межі поширюються та поглиблюються в крайніх розділах завдяки яскравій динаміці (f, ff, акценти), унісонному викладу мелодії, дводольному розміру, використанню зменшених септакордів – образ народжується досить драматичний, фантастичний та зловісний.

У середньому розділі панує інша сторона фантастичної образної сфери, але похмурий колорит залишається; його посилюють такі

засоби виразності, як: використання тихої динаміки (p), що несе таємничість; розташування мелодії у низькому регістрі на фоні мерехтіння фактури у середньому регістрі (можна почути риси колискової, як, наприклад в образі романсу Ф. Шуберта «Лісовий цар») та інші.

Розкриття даної образної сфери продовжено у № 29 «Чужоземець» (II частина Альбому). У даному творі композитор підкреслює маршову жанрову основу, але дводольний розмір надає мелодії риси аскетизму та драматизму. Октавно-акордовий склад додають образу риси жорсткості, категоричності, підкреслено-німецької стильової характерності. В середній контрастній частині всі наступні риси посилено, але завдяки динамічному протиставленню (pp – ff) відкриваються й зовсім інші образні сфери.

Цікава жанрова програмність втілена у № 31 «Військовій пісні», Композитор поєднує жанрові риси маршу з танцювальною тридольністю (прихована скерцозність), що надає образу легкість та виразність. Мелодія рухається активними висхідними інтонаціями, викладеними або в унісон, або в акордовому складі. Використання гучної динаміки, акцентів, швидкого темпу надають образу активного, рішучого характеру (флорестанівська сфера).

Чудовим прикладом тонкої лірики є № 32 «Шехеразада». Перед слухачем розкривається унікальний мрійливий есебієвський світ. Можна виявити жанрові риси пісні, хоралу, колискової. Композитор використав елементи контрастної поліфонії – мелодична лінія (рухається крупними тривалостями) «оплітається» підголоском (восьмі тривалості). Тиха динаміка, насиченість ускладненими гармоніями та дуже повільний темп додають образу ілюзорності і таємничості.

Продовжує розвиток цієї образної сфери № 38 «Зима». Це психологічна замальовка, яка через зображення пори року втілює особливий психологічний стан та відчуття самотності. образу сприяють досить повільний темп, тиха динаміка, чотиридольність (маршовість), акордовий склад фактури (хоральність). Мелодія постійно переривається паузами, в ній привалюють низхідні інтонації та інтонації зітхання. Це один з найтрагічніших номерів Альбому.

Важливе місце Р. Шуман відводив музиці Баха, про це свідчать такі номери, як: «Хорал з фігурацією», «Маленька фуга», «Пісенька у формі канону», «Хорал» – в них можна відчутти стилізацію музики великого кантора.

Висновки. Таким чином, можна говорити про те, що в «Альбомі для юнацтва» Роберт Шуман відобразив власні ідеї щодо музично-

естетичного виховання дітей, які були сформульовані у «Життєвих правилах музиканта» [10]. Саме знайомство з культурою та мистецтвом різних країн, на його думку, сприяло всебічному розвитку дітей (серія п'єс у дузі німецьких народних пісень, «В дузі сициліани», «Пісня італійських моряків», «Північна пісня»).

Аналіз виявив всі типи та різновиди програмності в музиці циклу. Композитор не тільки постійно звертався до визначених жанрових прототипів, таких як: марш, пісня, романс, скерцо, токато, сициліана, хорал, фуга, канон і т. і.; він по-різному поєднував їх характерні жанрові риси, що підкреслює важливість жанрової програмності. Так, поліжанровість, з одного боку, приводить до поширення та поглиблення семантичного кола; з іншого – стає важливим стилістичним композиторським прийомом.

У цілому, можна говорити про те, що діти при вивченні фортепіанних п'єс з «Альбому для юнацтва» не тільки оволодівають виконавськими навичками і знайомляться з жанрово-стильовими та стилістичними особливостями композиторської поетики – даний цикл є першим щаблем у сходінках до більш складних фортепіанних творів Р. Шумана.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кашкадамова Н. Історія фортепіанного мистецтва ХХ сторіччя: Підручник / Наталя Кашкадамова. – Тернопіль: АСТОН, 2006. – 608 с.
2. Лисовая О. Литературные факторы камерно-вокального творчества Р. Шумана / Ольга Лисовая // Музичне мистецтво і культура – Music art and culture: науковий вісник: [зб. наук. праць] / М-во культури України; Одес. нац. муз. академія ім. А. В. Нежданової; ред. кол.: О. В. Сокол (гол. ред.), О. І. Самойленко (заст. гол. ред.), О. М. Маркова [та ін.]. – Одеса: Астропринт, 2012. – Вип. 16. – С. 203–213.
3. Медушевский В. В. Духовно-нравственный анализ музыки. Глава 4. Стиль и стилевой анализ: [пособие для студентов]: [электронный ресурс] / Всеволод Всеволодович Медушевский. – Доступ к ресурсу: [http://www.portal-slovo.ru/rus/art/199/9642/\\$print_all/](http://www.portal-slovo.ru/rus/art/199/9642/$print_all/).
4. Мильштейн Я. Франсуа Куперен. Его время, творчество, трактат «Искусство игры на клавесине» / Яков Мильштейн // Франсуа Куперен. Искусство игры на клавесине. – М.: «Музыка», 1973. – С. 76–119.
5. Соколов О. В. Морфологическая система музыки и ее художественные жанры: [Монография] / О. Соколов. – Нижний Новгород, 1994. – 214 с.
6. Сысоева А. Е. Программность в инструментальной музыке в эпоху барокко: проблемы типологии национальных школ: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. искусств.: спец. 17.00.03: [электронный ресурс] / Алла Сысоева. – Москва, 1993. – Режим доступа:

<http://cheloveknauka.com/programmnost-v-instrumentalnoy-muzyke-epohi-barokko#ixzz3Yj4QeXPR>.

7. Тюлин Ю. Н. О программности в произведениях Шопена / Юрий Николаевич Тюлин. – М.: Музыка, 1968. – 66 с.

8. Хохлов Ю. Н. Программная музыка / Ю. Н. Хохлов. – Москва: Государственное музыкальное издательство, 1963. – 144 с.

9. Чорная Е. Система жанров детской музыки: «константы» и «переменные» / Елизавета Черная // Проблемы взаимодействия искусства, педагогики та теории і практики освіти: зб. наук. ст. – Харк. нац. ун-т мистецтв імені І. П. Котляревського; ред.-упоряд. Г. І. Ганзбург. – Харків: Вид-во ТОВ «С. А. М.», 2013. – Вип. 38. – С. 179–191.

10. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов / Роберт Шуман. – М., 1959. – 40 с.

11. Яворский Б. Избранные труды: в 2 т. / Болеслав Яворский. – М.: «Советский композитор», 1987. – Т. II, ч. 1. – 366 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чеботаренко Ольга Валеріївна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки, музично-хореографічного відділення факультету мистецтв Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 378.1: 168.52

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ДИРИГЕНТІВ

Інга ШЕВЧЕНКО, Геннадій БРОДСЬКИЙ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Кардинальні зміни всіх сторін життя суспільства, що торкнулися розвитку музичного виконавства, висувають високі вимоги до особистості керівника хорового та оркестрового колективу, його психологічної готовності до музично-педагогічної діяльності в процесі творчої взаємодії з колективом, а також в процесі занять зі студентами диригентського класу. В цих умовах особливої актуальності набуває питання підвищення рівня підготовки диригента хорового та оркестрового колективу і диригента-педагога.

Диригентська професія є теоретично найменш вивченим і обґрунтованим видом музичного виконавства. Вона має ряд специфічних особливостей, характерних тільки для даної спеціальності. До них відносяться: велика творча відповідальність диригента перед слухачами і колективом, максимальна «зарядженість» теоретичними музичними знаннями і практичними навичками в управлінні хором та оркестром, обов'язкова наявність яскравих емоційно-вольових якостей, які є основою психологічного та музичного впливу диригента на колектив, творча обдарованість у поєднанні з рядом професійно значущих якостей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що на творче формування і розвиток особистості майбутнього диригента істотно впливають рівні сформованості професійної спрямованості та самооцінки, а також ряд професійно значущих якостей: диригентське мислення, емоції, воля. Диригент О. Пазовський підкреслював, що у творчій

діяльності керівника оркестру повинні виявлятися гранична емоційна щирість і глибокий інтелект, свобода і дисципліна, безпосередність і самовладання, яскравий талант і розумна праця [13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам вивчення професійно значущих якостей вчителя присвячені роботи педагогів і психологів Г. Балла, І. Беха, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, А. Нісімчук, С. Сисоєвої, С. Смирнова, Д. Чернілевського та ін. [2; 3; 6; 7; 8; 9; 11; 12; 15; 16; 18]. В них розглядаються питання сутності педагогічної діяльності, професійної спрямованості, виявляються умови формування професійно значущих якостей педагога. У змістовних працях з психології мистецтва Б. Теплова [17, с. 42–223], Л. Виготського [4], Б. Ананьева [1], О. Леонтьєва [10] та інших вчених піднімається ряд найважливіших проблем, але питання психології диригування в них не розглядаються. У дослідженнях В. Ражнікова [14] розглядаються психологічні аспекти диригентського виконавства та інтерпретації, в роботах Г. Єржемського [5] – проблеми самоорганізації диригента, методології побудови мануальних навичок, релаксації і ряд інших важливих питань. Спеціальних досліджень, присвячених вивченню психологічних особливостей індивідуальності диригента, формуванню професійно значущих якостей його особистості в процесі навчання на мистецькому факультеті до теперішнього часу не проводилося.

Метою статті є вивчення психологічних особливостей особистості майбутніх диригентів і виявлення взаємозв'язку професійно-педагогічної спрямованості з професійно значущими якостями, професійної самооцінкою і диригентськими вміннями.

Виклад основного матеріалу. У процесі навчання відбуваються зміни в розвитку професійно значущих якостей особистості майбутніх диригентів (диригентському мисленні, емоціях, волі) і диригентських умінь, в професійно-педагогічній спрямованості, професійній самооцінці, які залежать як від рівня розвитку перерахованих якостей майбутніх диригентів, особливостей їхнього взаємозв'язку, так і від етапу становлення майбутнього керівника хору або оркестру. Професійно-педагогічна спрямованість майбутніх диригентів в процесі навчання характеризується певною динамікою, що виявляється в зміні співвідношення її структурних компонентів, видів спрямованості (власне-педагогічної, предметної, ситуативної) і рівнів спрямованості (високого, середнього, низького). Професійно значущі якості майбутніх диригентів (особливості диригентського мислення, емоцій, волі), професійна самооцінка і диригентські вміння мають різну динаміку і рівні розвитку, в залежності від курсу навчання на мистецькому факультеті. Суттєву роль у розвитку професійно-педагогічної спрямованості та професійної самооцінки грають диригентська практика роботи з хором та оркестром, стажування в хорі чи оркестрі в якості асистента-диригента або другого диригента, студентські диригентські конкурси, репетиційна робота в різних музичних колективах і ансамблях в якості музичного керівника. Ці форми діяльності дають можливість молодому диригенту перевірити свої професійні здібності, диригентські вміння, професійно значущі якості, адекватно оцінити рівень своєї професійної самооцінки.

У зв'язку зі зменшенням кількості годин на хорове та оркестрове диригування диригентській практиці не надається великого значення. Тому необхідно переглянути навчальні години з хорового та оркестрового диригування. Необхідно, щоб у кожному семестрі молодий диригент мав 5-6 годин диригентської практики роботи з хором та оркестром.

Як показали результати нашого дослідження, професійно значущі якості особистості студентів-диригентів знаходяться в тісному зв'язку як між собою, так і з диригентськими вміннями. Високий рівень розвитку диригентського мислення позитивно впливає на конструювання музичної форми

творів, які виконуються з хором або оркестром, виявлення кульмінацій, ідейно-художнього змісту. Педагоги з диригування повинні звернути на це особливу увагу з перших місяців навчання. Розвивати диригентське мислення можна за допомогою вивчення і виконання у диригентських класах музики поліфонічного складу, творів філософського змісту. Необхідно прищепити диригентам-початківцям навички ретельного аналізу засобів виразності хорових та оркестрових партитур, навчити їх складати чіткий план кожної репетиції перед виходом до хору та оркестру, систематично розширювати свою ерудицію в різних галузях мистецтва, музичний кругозір і диригентський репертуар.

Емоційна сфера диригента дозволяє йому у виконанні з хором або оркестром яскраво і переконливо розкрити своєрідність фактурних засобів, багату палітру нюансів, виразність тембрових барв багатьох хорових та оркестрових партитур. У процесі спільних занять з педагогом у диригентських класах в ряді випадків можна підвищити емоційний тонус студента-диригента у виконавському процесі, «заразити» його своєю емоційністю, експресією, звертаючи увагу на глибину виражених композитором почуттів у творах романтичного плану. Для цього потрібно включити в репертуар твори з яскраво вираженим емоційним початком. При цьому педагогу необхідно враховувати тип темпераменту студента, контролювати не тільки недостатність емоційних проявів за диригентським пультом, але й надмірну експресивність, що приводить до манірності, зайвої екзальтації у виконанні творів студентом-диригентом.

Вольові особистісні якості допомагають диригенту при спільній творчій роботі з хором та оркестром уміло управляти темпо-ритмом і його модифікаціями. Вони дозволяють йому втілити свої музичні задуми та ідеї в реальному хоровому та оркестровому звучанні, домогтися необхідних штрихів, нюансів, динаміки, досягти високого художнього рівня співу хору та гри оркестру на репетиціях, концертах, гастролях.

До факторів, що стимулюють розвиток вольових диригентських якостей, відносяться: рішучість, наполегливість, самостійність, витримка, цілеспрямованість, ініціативність, організованість, самовладання, дисциплінованість і ретельність у навчанні, заняттях, на репетиціях з хором та оркестром. До факторів, що негативно впливають на розвиток вольових якостей диригентів, можна віднести: неправильний розподіл часу на навчальні дисципліни, відсутність терпіння, старанності при вивченні хорових та оркестрових

партитур, несамостійність, неорганізованість при виконанні будь-яких музичних завдань, несерйозне ставлення до обраної професії диригента, труднощі в освоєнні окремих музичних дисциплін, погані взаємини в групі, побутові та сімейні труднощі.

Слабкі вольові якості студентів-диригентів можна розвивати декількома шляхами:

– докладним складанням розпорядку дня, планів індивідуальних занять на тиждень, місяць, семестр (з обов'язковою перевіркою педагогом виконання кожного пункту);

– вивченням і виконанням у кожному семестрі музики героїчного плану;

– виконанням музики, яка впродовж тривалого часу звучить у швидкому темпі. Завдання студента – не давати виконавцям прискорювати темп.

Багато особистісних якостей диригента перебувають у взаємозв'язку так само, як і всі виразні засоби музики. Тому не слід спеціально шукати твори «на диригентське мислення», «на волю», «на емоції», тому що в кожному творі необхідно виявлення всіх цих якостей у творчому процесі. Педагог може лише загострити увагу на якому-небудь епізоді, художньому образі виконуваної студентом музики і домогтися відповідних засобів виконання, звернути увагу студента на необхідність прояву в даному фрагменті певних емоцій або вольових якостей. Диригентські вміння дозволяють диригенту швидко налаштувати виконавців на потрібний характер, темп, штрих, нюанс виконуваного твору.

Взаємозв'язок диригентських умінь з професійно значущими якостями керівника хору та оркестру у творчому процесі виявляється в наступному: вольові якості і диригентське мислення проявляються насамперед в управлінні темпо-ритмом і його модифікаціями; диригент проявляє свою емоційність, а також інтелект і волю насамперед в розкритті особливостей фактури і багатства хорових і оркестрових тембрів і нюансів. Важливу роль у виявленні багатства тембрів і динамічної палітри партитури грає мануальна техніка диригента, особливо ліва рука (права управляє темпом) і зміна диригентських позицій; диригентське мислення, інтелект художника-виконавця, а також емоційно-вольові якості керівника хорового та оркестрового колективу і диригента-педагога в першу чергу проявляються у конструюванні музичної форми виконуваних творів.

Висновки. Арсенал засобів сучасної психологічної науки необхідно включати в практику диригентської педагогіки та

виконавства. Це дасть можливість швидше сформуванню у студентів-диригентів професійно значущі якості, професійну спрямованість; відновлювати працездатність у процесі творчої діяльності; вдосконалювати свої емоційно-регулятивні здібності; коригувати психічні процеси на заняттях, репетиціях, концертах; сприяти активізації свого творчого потенціалу як майбутнього керівника хорового та оркестрового колективу і як педагога по класу диригування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2001. – 263 с.
2. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи – К.: Віпол, 2000. – С. 134–157.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции / Под ред. В. И. Иванова и И. В. Пешкова / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1997. – 416 с.
5. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования / Г. Л. Ержемский. – М.: Музыка, 1988. – 79 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для ВУЗов. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
7. Зязюн І. А. Освітні парадигми і педагогічні технології в контексті філософської освіти // *Образование без границ*. – 2002. – №2. – С. 19–26.
8. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая культура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
9. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // *Вопросы психологии*. – 1986. – №2. – С. 21–30.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. –М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
12. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. посіб. – К.: Видав. центр «Просвіта», 2000. – 368 с.
13. Пазовский А. М. Записки дирижера. Дирижер и певец / А. М. Пазовский. – М.: Музыка, 1966. – 555 с.
14. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении / В. Г. Ражников: Дисс. докт.психол.наук. – М., 1993. – С. 1–70.
15. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої самостійної особистості учня / С. О. Сисоева. – К.: Поліграф книга, 1996. – 406 с.
16. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – 271 с.

17. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды: В 2 т. – Т. I. – М.: Педагогика, 1985.

18. Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: Учеб. пособие для вузов. – М.: МГТА, 2001. – 301 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Шевченко Інга Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: особливості професійної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних вищих навчальних закладів у рамках сучасної гуманітарно-культурологічної парадигми.

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

Наукові інтереси: особливості оркестрової роботи як форми організації професійно-педагогічної діяльності студентів мистецького факультету.

УДК 159.922.76(043.3)

ОСОБИСТІСНО-ЕСТЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Інна ШИШОВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Питання підвищення ефективності навчання і виховання дітей із особливими потребами є актуальними як для України, так і для інших держав світового суспільства, адже великий відсоток дітей має порушення у розвитку. У корекційній педагогіці XXI століття активно відбуваються пошуки оптимальних шляхів реалізації корекційної роботи, удосконалення існуючих форм та методик, розробка нових технологій спеціального навчання.

У загальноосвітніх закладах уже зараз навчаються діти, які мають не тільки легкі, а й значні порушення розвитку, поведінки. Таку систему освіти називають інклюзивною – це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Інклюзія передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Ключовим фактором сприяння інклюзивній освіті є підготовка фахівців високої психолого-педагогічної культури.

Виконуючи різні соціальні ролі спеціаліст, який працює із дітьми, що мають порушення розвитку, реалізує функції вчителя, вихователя, фахівця з корекції, лікаря, психолога, реабілітолога, дослідника, консультанта, захисника, порадника, помічника. Він здійснює навчальну, виховну, корекційну, методичну, науково-дослідну і просвітницьку діяльність, працює з батьками вихованців, тому має бути сформованою самоактуалізованою особистістю. Цьому сприятиме оптимізація

особистісно-естетичного компоненту у підготовці студентів до діяльності в умовах корекційної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У класичній та сучасній науці напрям підготовки майбутнього вчителя-професіонала розкривають праці К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Монтессорі, А. Маслоу, М. Боришевського, І. Кона.

Питанням особистісного та естетичного розвитку присвячено низку наукових праць, які можна систематизувати за такими напрямками: філософія освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); психологія індивідуальності (О. Асмолов, С. Ільїн, В. Мерлін, С. Рубінштейн та ін.); педагогіка індивідуальності (О. Гребенюк, О. Пехота та ін.); професійна й педагогічна освіта (В. Бех, О. Глузман, А. Кузьмінський та ін.); психологія професійної діяльності та професійного розвитку педагога (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, В. Рибалка, В. Семиченко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.); психологія творчості й розвитку творчої особистості (Н. Вишнякова, Я. Гарасим, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, В. Роменець, Б. Теплов та ін.); естетика й теорія художньої творчості (Ю. Боров, О. Гройсман, І. Дмитрієва та ін.); гуманізація, гуманітаризація та забезпечення культуровідповідності сучасної освіти (С. Гончаренко, Д. Лихачов та ін.); педагогічна майстерність і творчість (Н. Гузій, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калик); дослідження впливу мистецтва на розвиток особистості суб'єктів педагогічного процесу

(О. Мелік-Пашаєв, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич та ін.).

Особливості психолого-педагогічної корекції розглядали Л. Занков, О. Граборов, М. Гнезділов, І. Грошенкова, Г. Дульнев, І. Єременко, О. Коломійцева, С. Кузікова, В. Лубовський, Б. Пінський, В. Рожнов.

Проблемам професіоналізму педагогів, які працюють із дітьми, що мають порушення розвитку, присвячено праці В. Бондаря, І. Єременка, Н. Засенко, І. Колесника, А. Колупасєвої, М. Кота, В. Лапшина, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Л. Фомічової, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Шеремет, М. Ярмаченка та ін. Автори наголошують на винятковій важливості професійної діяльності педагогів, пов'язаній із корекційним спрямуванням навчання і виховання.

Мета статті полягає в аналізі особистісно-естетичного компонента у структурі корекційної освіти, який передбачає дослідження особистісного розвитку майбутнього педагога, який працюватиме із дітьми, що мають психофізичні особливості, та виявлення потенціалу естетики та мистецтва у корекційній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Функціями педагога, який виховує дітей в інклюзивних закладах освіти, є: діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, корекційна, організаційна, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимулююча, аналітико-оцінювальна, дослідницько-творча. Специфіка корекційної функції полягає у виправленні або послабленні порушень психофізичного розвитку дитини у процесі навчання та виховання, профілактиці ускладнень структури дефекту; створенні умов для максимально можливого цілісного розвитку особистості дитини; формуванні дитячого колективу; навчанні батьків корекційним методам і прийомам організації ігрової, трудової, навчальної діяльності.

Науковці й практики визнають як аксіому, що у корекційно-виховній роботі першочергову роль відіграють не засоби корекції чи методичні прийоми, а особистість педагога, тобто педагогічно спрямована сукупність його соціально і професійно значущих характерологічних якостей, тому характеру корекційного педагога мають бути притаманні: любов до дітей, самовідданість, професійна цілеспрямованість і працездатність, захопленість професією і готовність поважати інтереси дітей із порушеннями розвитку, упевненість в оптимістичній перспективності корекційно-виховного впливу, готовність до постійного удосконалення свого професійного рівня.

«Особистістю є соціалізований індивід, котрий утілює найсуттєвіші соціально значущі властивості. Особистістю є людина, котра має свою життєву позицію, що утвердилася внаслідок тривалої і клопіткої свідомої праці, їй притаманні свобода волі, здатність до вибору, відповідальність. Така людина не просто вирізняється завдяки тому враженню, яке справляє на інших; вона свідомо виділяє себе з навколишнього світу. Глибина і багатство особистості зумовлені її зв'язками зі світом, з іншими людьми, уявленням про себе, своє «Я»» [3, с. 301].

Особистісно-естетичний розвиток студентів у умовах інклюзивного навчання передбачає: поповнення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів та психологів теоретичними питаннями щодо проблеми; забезпечення студентів навичками і вміннями корекційно-виховної роботи; організацію комплексу практичних занять контекстового характеру.

Принциповим є естетичний компонент корекційної освіти, адже діти із порушеннями розвитку і дорослі, причетні до їхньої освіти, витрачають на подолання різноманітних фізичних, психологічних, моральних та інших життєвих перешкод більше зусиль і ресурсів. Відповідно вони потребують додаткової позитивної енергії, гарного настрою, психологічної терапії.

Естетичні почуття, поряд із моральними та інтелектуальними почуттями, відносять до вищих почуттів, адже вони поєднують усе багатство емоційних ставлень людини до соціального оточення. «До естетичних почуттів належать почуття краси, прекрасного, які породжуються явищами природи, результатами праці людей, мистецькою і творчою діяльністю. Естетичні почуття відображають прекрасне, що є в самій об'єктивній реальності» [3, с. 251]. Сформувані і реалізовані естетичні почуття людина може у будь-якій діяльності, адже елементи прекрасного є в усьому. Тому важливо підготувати майбутніх педагогів та психологів до естетичного виховання дітей з особливими потребами.

І. В. Дмитрієва визначає, що «естетичне виховання – це цілеспрямований процес формування творчої активної особистості, здатної сприймати, оцінювати прекрасне, гармонійне, інші естетичні явища в житті, природі, мистецтві, жити, творити за «законами краси». Естетичне виховання спрямоване на формування цілісного духовного світу особистості, створює умови для чуттєво-образного способу пізнання

дійсності та мистецтва, сприяє розвитку різних видів творчості» [2, с. 12].

Одним із найбільш ефективних засобів естетичного виховання особистості є мистецтво. Корекційні можливості мистецтва пов'язані перш за все з тим, що воно може стати джерелом позитивних переживань, породжувати креативні потреби і способи їх задоволення в тому або іншому виді мистецтва.

На думку О. Отич, «посилення уваги до культуротворчого й креативного потенціалу освіти спричинює зміну соціокультурного статусу мистецтва як процесу та результату творчості, найбільш позначеної впливом індивідуальності й здатної найбільш ефективно впливати на розвиток останньої. Це зумовлює набуття мистецтвом ролі важливого чинника забезпечення творчої та індивідуально-особистісної спрямованості освіти й перетворення його на важливий компонент її змісту, що надає суб'єктам освіти унікальну можливість пережити й водночас осмислити та оцінити суспільний та педагогічний досвід і завдяки цьому набутти універсальної самовизначеності, недосяжної інтелектуальними засобами» [4, с. 5].

«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» [9, с. 129].

Одним із методів психокорекційної роботи є терапія різними видами мистецтва. Мистецтво має значні можливості для покращення підготовки фахівців в умовах зростання інтересу до людини, прагненням наблизити її життя до цивілізаційних норм і є тією гармонійною частиною духовного багатства особистості, яке формує її внутрішній світ, розвиває в неї естетичні, інтелектуальні та моральні почуття. Воно сприяє всебічному розвитку особистості, формуванню у неї почуття прекрасного, здатності сприймати і розуміти красу в природі, побуті та праці. Переживання й емоції є джерелом енергії, які можуть змінюватися за допомогою мистецтва. У процесі творчого зв'язку одна форма мистецтва стимулює й розвиває іншу.

У практиці реабілітації дітей із порушеннями розвитку та психологічної корекції психіки дорослих, причетних до освіти даної групи осіб, широко відбувається використання з корекційною метою методів психодрами, тілесної, ігрової, зображувальної терапії, музики, танцю, ритміки, психогімнастики, комплексне використання методів арт-терапії.

Великий емоційно-творчий потенціал мають національне та світове мистецтво: фольклор, театр, музика, музеї, образотворча діяльність, кінематограф, література, декоративно-ужиткове мистецтво, природа. Як види людської діяльності танець, музика, театр, малювання існували з давніх часів. Зараз фахівці розробляють методики більш ефективного їх використання з метою позитивного психофізичного впливу. Наприклад, танцювальна терапія орієнтована на роботу з людьми, які мають особистісні проблеми (наприклад, сором'язливість, скутість, низьку самооцінку) або труднощі у взаємодії з іншими людьми. Танець, за твердженням С. Кузікової, може бути засобом відреагування психоемоційного напруження, негативних почуттів та переживань; викликати емоційне піднесення, почуття радості та задоволення від власного тіла, його рухів, злиття з музикою; сприяти розвитку адаптивних можливостей, здатності до контакту, пристосуванню до різних людей та обставин; навчати групової взаємодії; викликати переживання незвичайних вражень і в такий спосіб надавати учасникам змогу випробувати нові способи поведінки [6, с. 233].

Значний естетичний та корекційний потенціал має музика. Вона здатна формувати, розвивати і корегувати позитивні інтереси, емоційну сферу, образне мислення і уяву, естетичну свідомість [5].

Я. І. Гарасим, досліджуючи етноестетику українського пісенного фольклору, пише, що «становлення національно самобутньої фольклорної художньої системи відбувалося внаслідок синтезуючої співдії географічно-кліматичних, історико-соціологічних та етнопсихологічних чинників. Саме ці три вагомні потоки факторів і спричинилися в основному до генези естетичних уявлень і критеріїв та формування еталонного етноестетичного фонду фольклорно-пісенної образності, який наповнюється семантично майже тотожними, але формально дискретними поетичними символами, що можуть бути згруповані за принципом категоріального споріднення – астральні, рослинні, орнітологічні, зоологічні тощо. Особливою продуктивністю художнього

ресурсу відзначається астральна символіка, яку варто зачислити до чільних естетичних первофеноменів» [1, с. 35].

Позитивно діє на почуття людини естетика, пов'язана із рідним краєм. «Українська художня культура – це велич давніх культових споруд і духовна енергетика іконопису, неповторність пісенної лірики і високий стрій хорового багатоголосся, героїка думного епосу й чудо вертепної дії, поетична мудрість кіно та козацький гумор анімаційних шедеврів. Це унікальне явище світової історії, що в яскравій палітрі мистецьких жанрів і форм втілює ментальні риси українського народу: емоційність, ліричність, героїзм, життєвий оптимізм, гумор, естетичне світосприйняття» [8, с. 7].

Таким чином, знання та використання естетичних та змістових надбань української культури та педагогіки не тільки сприятиме узагальненню знань у царині народного і професійного мистецтва, здобутків минулого й сучасного, а й надаватиме корекційній діяльності більш глибинного автохтонного змісту, сприятиме здійсненню більш ефективних психокорекційних впливів і появі кращих результатів у дитячому розвитку. Тим більше, що «педагогічний вплив народної педагогіки на формування особистості важко переоцінити. Діти й підлітки сприймають її легко, природно і просто, навіть не відчуваючи, що їх виховують» [7, с. 7].

Висновки: 1. Майбутні психологи та педагоги безпосередньо впливатимуть на наступні покоління, від їх особистісних якостей, професіоналізму багато у чому залежатиме, якою стане наша держава. Значущою є підготовка студентів до діяльності в умовах інклюзії.

Особливе місце у розвитку особистості займають естетичні почуття, пов'язані із мистецтвом, красою, охайністю, етикою та етикетом, гармонією. Ефективним є естетико-особистісний підхід у професійній діяльності.

Значні можливості у здійсненні компенсаторної ролі у розвитку людей з особливими потребами містить мистецтво. Найкращого результату можливо досягти лише при комплексній взаємодії різних видів мистецтва.

Перспективи подальших розвідок передбачено спрямувати на дослідження форм і методів національної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гарасим Я. І. Етноестетика українського пісенного фольклору: автореф. дис. на здобуття наук. ст. докт. філол. наук: спец. 10.01.07 «Фольклористика» / Я. І. Гарасим; Київський національний університет імені Тараса Шевченка.– Київ, 2010. – 43 с.
2. Дмитрієва І. В. Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в старших класах допоміжної школи: автореф. дис. на здобуття наук. ст. докт. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. В. Дмитрієва. – 2009. – 45 с.
3. Загальна психологія: Підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Каравела, 2012. – 464 с.
4. 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, Київ, 2009. – 47 с.
5. Коломійцева О. В. Психологічні особливості емоційного сприймання музики розумово відсталими дітьми: автореф. дис. на здобуття наук. ст. к. психол. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / О. В. Коломійцева; Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – Київ, 2008. – 18 с.
6. Кузікова С.Б. Основи психокорекції: навч. посіб. / С.Б. Кузікова. – К.: Академвидав, 2012. – 320 с. – (Серія «Альма-матер»).
7. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб. для студ. пед. навч. закл., держ. ун-тів / М. Г. Стельмахович. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
8. Художня культура України: Навч. посіб. / Л. М. Масол, С. А. Ничкало, Г. І. Веселовська, О. І. Оніщенко; За заг. ред. Л. М. Масол. – Х.: Вид-во «Ранок», 2010. – 240 с.: іл.
9. Шишова І. О. Корекційна освіта і мистецтво / І. О. Шишова // Наукові записки / Ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. – Випуск 139. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 127–131. (Серія: Педагогічні науки).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишова Інна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів та психологів в умовах інклюзивної освіти.

УДК 378: 371.1

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Наталія АШИХМІНА (Одеса)

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в соціальній, економічній і духовній сферах суспільства, втрата раніше значущих цінностей і виникнення нових істотно впливають на розвиток освіти, сучасний стан якої характеризується як кризовий. Однією з провідних тенденцій розвитку освітньої ситуації сьогодні стає перехід до ціннісної парадигми. Цей перехід зумовлений трансформацією педагогічної думки, пов'язаної з перетворенням односторонньо-функціонального уявлення про освіту як універсальної цінності до цілісного її бачення.

В умовах ринкової економіки розвиток професійно-ціннісних орієнтацій визначається цінностями, спрямованими на успіх, конкуренцію, професіоналізм тощо. Мова йде про домінування прагматичного, а не духовного аспекту. Ціннісний зміст професії, її духовно-моральний потенціал залишаються, на жаль, за межами уваги, зокрема ця проблема торкається і майбутніх учителів музики. Вивчення проблеми формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти як провідника духовної культури суспільства стає все більш актуальною проблемою вищої школи.

Реалізація фахового потенціалу майбутнього вчителя музики багато в чому залежить від того, наскільки педагогічний університет орієнтує студента на ствердження особистої відповідальності за результати своєї музично-педагогічної діяльності, на усвідомлення ним соціальної значущості і цінності професії вчителя музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цінностей широко висвітлена в науковій літературі. Це, ключове для нашого дослідження, поняття розглядається з різних позицій: філософії, соціології, психології, педагогіки. Значний внесок до розробки ціннісної парадигми був з боку таких науковців, як-от: Б. Ананьєв, О. Дробницький, В. Тугарінов, В. Ядов та ін.

У педагогічному контексті досліджувалася проблема мотиваційно-ціннісного ставлення учнів до пізнавальної діяльності (Б. Кузнецов, В. Миронов, О. Хмелева та ін.). Питання ціннісних орієнтацій в освіті висвітлювалося в роботах В. Гінецинського, В. Прянікова, З. Равкіна, В. Собкіна та ін. Ціннісні підходи до управління освітою сформульовані в

дослідженнях В. Караковського, Г. Корнетова та ін. Аксіологічні характеристики педагогічної діяльності розкриваються в роботах В. Сластьоніна, Є. Шиянова, Н. Щепкіної.

У сфері вищої музично-педагогічної освіти накопичений вагомий досвід щодо вивчення різних аспектів професійної і фахової підготовки вчителя музики (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, Г. Падалка, Л. Рапацька, О. Реброва, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.). Дослідженню соціального аспекту становлення ціннісних професійних орієнтацій вчителя музики присвячені роботи О. Асатрян; О. Плохотнюк розглядав питання формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики, враховуючи особливості музично-виконавської діяльності; про підвищений інтерес до проблеми формування духовно-моральних цінностей вчителя музики свідчать сучасні дослідження В. Богатова і Р. Лозовської тощо.

Аналіз мистецько-педагогічної літератури і вивчення реальної художньо-методичної практики свідчать про те, що при яасному розумінні необхідності наукової розробки поняття «професійно-ціннісні орієнтації майбутнього вчителя музики», осмислення специфіки означеного феномену в галузі мистецької педагогіки здійснюється не повною мірою. Одним із способів вирішення цієї проблеми є визначення сутності й компонентної структури професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики. Означене вважаємо **метою статті**.

Виклад основного матеріалу. Аналіз процесу становлення ціннісних орієнтацій особистості дозволяє виділити ті з них, які вважаються наукою, як загальнолюдські і характеризують собою соціальну доміную орієнтації у всі часи розвитку суспільства.

Такими ціннісними орієнтаціями ми вважаємо професійно-ціннісні орієнтації, зокрема – і в майбутніх учителів музики. Цінності ми розглядаємо як орієнтири, відповідно до яких найчастіше майбутній фахівець усвідомлює і проектує свою художньо-освітню, професійну і фахову дійсність, а не організує власну поведінку. В регуляцію поведінки цінності залучаються лише в ситуації, коли в студента є повна свобода вибору, коли вибір тієї чи іншої лінії

поведінки не підпорядкований зовнішній необхідності або нагальним потребам.

Більшість педагогічних й психологічних досліджень проблеми професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців акцентують методологічну позицію, так як вона визначає логіку наукового пошуку і його методику. У зв'язку з цим можна виділити дві великі групи наукових робіт.

До першої слід віднести дослідження, де провідною методологічною основою є положення про загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ. Рішення проблеми вчені бачать через призму діяльнісного підходу (І. Нікітіна, В. Тамарін, С. Хмара, Є. Шиянов та ін.). Серед дослідників у галузі мистецької освіти – це Л. Рапацька, І. Сергієнко, Н. Шишляннікова та ін.

Найбільш значним є дослідження Є. Шиянова, який розуміє під професійними цінностями особливості, які дозволяють особистості задовольняти матеріальні, духовні і громадські потреби, а також є орієнтирами її соціальної та професійної активності. За основу класифікації означених цінностей вчений узяв потреби індивіда та їх відповідність професії [9].

В. Сластьонін у своїх дослідженнях звертає увагу на те, що в полі зору викладача вищої школи постійно повинні знаходитися ціннісні орієнтації студентів. Вчений звертає увагу на те, що часто відбувається відчуження майбутнього фахівця від ціннісних властивостей педагогічної діяльності. Драматизм, зауважує В. Сластьонін, полягає в тому, що система професійної освіти, не блокуючи цей руйнівний процес, зберігає багато в чому знеособлений характер. Тому стратегію освіти має складати суб'єктивний розвиток і саморозвиток особистості студента, здатного виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси. Орієнтиром при цьому виступають професійні ціннісні орієнтації студентів – одне з провідних стрижневих утворень особистості, яке визначає вірність гуманістичним ідеалам і готовність до діяльності у відповідності з найвищими духовними цінностями. Вони тісно пов'язані з професійною самосвідомістю і визначають її найважливішу сутність [7].

Професійні ціннісні орієнтації трактуються С. Хмарою, як найважливіший компонент у структурі особистості, що визначає весь комплекс компонентів професійної спрямованості [8].

З позиції системного підходу сутність професійно-ціннісних орієнтацій і їх роль у розвитку особистості розглянуто в роботах О. Андрієнко, І. Ісаєва, Н. Ситнікової та ін.

І. Ісаєв визначає професійні ціннісні орієнтації як складне соціально-психологічне утворення, в якому поєднуються цільова і мотиваційна спрямованість особистості. Об'єктивне сприйняття професійних ціннісних орієнтацій майбутнім фахівцем визначається, на думку дослідника, багатством його особистості, науково-професійною кваліфікацією, професійним стажем, розвиненим професійним мисленням. І. Ісаєв зауважує, що актуалізуються лише ті професійні цінності, які набувають для майбутнього фахівця професійно необхідний сенс [5].

Проблему професійних цінностей та професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у контексті їх самоактуалізації розглядає О. Андрієнко. При цьому, на думку дослідниці, самоактуалізація зумовлює взаємозв'язок особистості, діяльності і цінностей, на які особистість орієнтується під час свого самовизначення [1].

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять роботи, які вивчають професійно-ціннісні орієнтації майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти, зокрема майбутніх учителів музики.

В. Волкова досліджувала сутність і структуру професійно-ціннісних орієнтацій студентів музично-педагогічних факультетів на міжособистісному рівні. Вчена виділяє соціально, особистісно і функціонально значущі компоненти і визначає професійно-ціннісні орієнтації майбутнього вчителя музики як складне інтегративне утворення в структурі особистості, що проявляється у вибіркового оціночного ставленні до педагогічної діяльності. [3, с. 31].

Дане визначення схоже з умовиводом В. Дряпки щодо сутності ціннісних орієнтацій. Дослідник вважає означений феномен відносно стійкою системою фіксованих установок, інтегративною спрямованістю особистості, що зумовлена певними цінностями, і виражається в здатності до цілісного усвідомлення та переживання явищ дійсності й мистецтва, готовності до виконання оціночної діяльності, а також в мотивації того чи іншого ставлення до них людини [4, с. 58].

На думку дослідника, художньо-педагогічний аспект формування ціннісних орієнтацій полягає в тому, що під впливом цілеспрямованого виховного процесу справжні цінності повинні виступати в якості переживання і усвідомлення їх як потреб, інтересів, ідеалів особистості, які спонукатимуть майбутнього вчителя музики до засвоєння, створення та реалізації цінностей у всіх сферах життєдіяльності.

О. Плохотнюк, розглядаючи аксіологічні аспекти музично-виконавської діяльності майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти, вказує, що професійно-ціннісні орієнтації – це системоутворювальні компоненти цілісності особистості, що детермінують її ставлення до професійно-педагогічних цінностей, цінностей музичного виконавства і сприяють професійно-особистісної константності і забезпечують плідну педагогічну та музично-виконавську діяльність [6, с. 10].

Погоджуємося з висновками вищезначених дослідників, які розробили класифікаційні характеристики, рівні функціонування ціннісних орієнтацій особистості вчителя музики й охарактеризували структурні компоненти професійно-ціннісних орієнтацій студентів музичних спеціальностей. Можемо констатувати відсутність протиріч і принципових відмінностей в інтерпретації вченими самого поняття «професійно-ціннісні орієнтації майбутнього вчителя музики».

Професійні ціннісні орієнтації майбутніх учителів музики ми розуміємо як необхідний компонент їх професійного самовизначення, який виражається в ціннісному виборі траєкторії художньо-освітньої діяльності, проєктуванні себе як фахівця.

Вважаємо, що структура досліджуваного феномена складається з таких компонентів: смисло-цільового, емоційно-чуттєвого, когнітивно-операційного і рефлексивно-діяльнісного.

Смисло-цільовий компонент розглядається нами з позиції формування професійних особистісно-значущих смислів і цілей, коли майбутній вчитель музики стає реальним суб'єктом свого професійного вибору.

Будь-яка діяльність ефективна лише за наявності сенсу. Сенс художньо-педагогічної діяльності має двоїсту природу: з одного боку, смисл усвідомлюється як сутність художньо-педагогічних, творчих, музично-виконавських та інших явищ і є результатом професійного пізнання, з іншого – це результат смислотворчої активності майбутнього вчителя.

Така активність в контексті нашого дослідження розуміється як інтегративний спосіб пізнання і вивчення явищ та предметів з позиції їх цінності для майбутньої професії вчителя музики, професійного розвитку й саморозвитку студентів. В контексті означеної позиції художньо-педагогічний процес у вищій школі є стимулюючим по відношенню до музичного навчання, в якому особливої значущості набуває ціннісно-сміслова домінанта, а також рефлексивне осягнення

майбутніми фахівцями власної ціннісно-сміислової і мотиваційної сфери.

Емоційно-чуттєвий компонент професійно-ціннісних орієнтацій характеризує зміст, якість, динаміку емоцій і почуттів майбутніх учителів музики в контексті їх ставлення до професії. Сутнісною властивістю такого ставлення є, перш за все, його емоційно-естетична спрямованість, яка реалізується в єдності з інтелектуальною і волювою складовими.

Емоційна сторона професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців проявляється в ставленні до професійних знань, до їх набуття, передачі і використання, у ставленні до вчнків при оцінюванні набутих знань.

Емоції є «особливим класом психічних процесів і станів ...»; вони віддзеркалюються у формі безпосереднього переживання значущості діючих на індивіда явищ і ситуацій [2, с. 56]. Емоції і почуття пронизують усі сторони професійної діяльності вчителя музики. Вчитель музичного мистецтва для своїх вихованців є провідником у величезний, незнайомий, часом складний світ музики. Він просто не має права бути нудним, одноманітним, невиразним. Спілкування вчителя має бути пронизаним емоційними складовими, що дозволяють «забарвити» педагогічну взаємодію у відповідні тони і тим самим регулювати його інтенсивність, глибину, тривалість.

Когнітивно-операційний компонент професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики є своєрідним інформаційним «полем», яке віддзеркалює все розмаїття такого поняття, як «професія вчителя музики», його зміст і сутність.

Означений компонент характеризується наявністю в студентів навичок практичної художньо-освітньої діяльності, здатністю сприймати, усвідомлювати і відтворювати навчальний матеріал, зокрема твори музичного мистецтва, інтерпретувати художньо-образний зміст музичних творів, висловлювати власне художнє ставлення до художньо-освітньої інформації, що є основою професійної та фахової компетентності майбутніх фахівців.

Охарактеризуємо *рефлексивно-діяльнісний* компонент професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що рефлексія розглядається як найважливіший компонент навчальної діяльності, який виконує функцію механізму контролю засвоєння отриманих знань (Л. Виготський, В. Давидов, С. Рубінштейн та ін). Рефлексія визначається дослідниками як

розуміння й усвідомлення студентом самого себе через самопізнання та розуміння того, як інші сприймають його індивідуальні, в тому числі й професійні, особливості. Означений процес є осмисленням майбутнім учителем музики художньо-освітньої діяльності та її результатів, усвідомлення й виправлення власних недоліків для підвищення ефективності самоосвіти й самовдосконалення з метою професійного й фахового розвитку.

Зазначимо, що рефлексія є одним з механізмів, який дозволяє студенту стати стратегем власної майбутньої професійної діяльності. Цінність рефлексії зумовлена, в першу чергу тим, що в ході рефлексування об'єктивних чинників художньо-освітньої дійсності створюється власна особистісно-творча концепція професійного становлення. Таке уявлення про «справжнє» і «можливе» є визначальним в оцінці результатів навчання та процесів професійного розвитку й саморозвитку студентів.

Висновки. Вивчення науково-методичної літератури з проблеми формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців дозволило зробити висновок про те, що більшість дослідників у педагогічній і мистецько-освітній галузях розглядають означений феномен як складне інтегративне утворення, яке проявляється у вибіркового оціночному ставленні до майбутньої професійної діяльності.

Професійно-ціннісні орієнтації майбутніх учителів музики ми визначаємо як необхідний компонент їх професійного самовизначення, який виражається в ціннісному виборі траєкторії художньо-освітньої діяльності, проектуванні себе як фахівця. Основу професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики складають такі структурні компоненти: смисло-цільовий (професійні особистісно-значущі смисли й цілі), емоційно-чуттєвий (зміст (музика), якість, динаміка емоцій й почуттів майбутніх фахівців в контексті ставлення до професії та її цінностей); когнітивно-операційний (знання про професію, професійні знання, вміння ними оперувати); рефлексивно-діяльнісний (осмислення результатів художньо-освітньої діяльності, відповідальність за власні рішення й вчинки, усвідомлення себе через пізнання своєї професійної сутності).

Перспективною темою подальшого дослідження означеної проблеми може стати визначення педагогічних умов формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андриенко Е. В. Подготовка учителя к самоактуализации в педагогической деятельности: автореф. дисс...канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Е. В. Андриенко. – М., 1994. – 18 с.
2. Виллонас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Виллонас. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 142 с.
3. Волкова Н. А. Динамика ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик у школьников: автореф. дисс...канд. псих. наук: спец. 17.00.01 / Н. А. Волкова. – Л.: ЛГУ, 1993. – 22 с.
4. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій вчителя музики: навч. посібник / В. І. Дряпіка. – К. – Ужгород: Ліра, 2000. – 340 с.
5. Исаев И. П. Теоретические основы формирования профессиональной педагогической культуры преподавателя высшей школы: автореф. дисс...д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 / И. П. Исаев. – М., 1993. – 32 с.
6. Плохотнюк О. В. Формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності: автореф. дисс...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О. В. Плохотнюк. – Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – 22 с.
7. Сластенин В. А. Ценностные ориентации и профессиональное самосознание учителя / В. А. Сластенин // Ценностные ориентации в сфере образования [под ред. З. И. Равкина; в 2-х т.]. – М., 1995. – Т.1. – С. 3–4.
8. Хмара С. А. Особенности формирования профессиональных ценностных ориентаций молодого учителя: автореф. дисс...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / С. А. Хмара. – Хабаровск, 1996. – 19 с.
9. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Е. Н. Шиянов. – М., 1991. – 33 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ашихміна Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Південно-українського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти.

УДК 654:78

FORMING OF THE RESEARCH ABILITIES OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE CONDITIONS OF LEVEL EDUCATION

Svitlana GROZAN (*Kirovograd*)

Defining of the problem. Modern integration processes which take place in all spheres of the society, including the education, have led to a rethinking of the direction of its future development. The future specialist of any profile in the course of his/her training should master the methods of the scientific research activity that will allow the highly skilled professionals, throughout their life, not only not only direct their efforts to continuous improvement of the educational process, but also to maintain their skills according to growing scientific-technological and socio-economic progress of the society. The perspective performs of this task at the present stage, in the context of level education, can be resolved through the involvement of the future teachers of the music art to the research activities during the period of their study. It was defined in such regulations, as: the State national program «Education (Ukraine XXI century)», «The National Doctrine of Education Development in the XXI century», the law «About the High Education», which put forward the new requirements for the modernization of training of the future teachers which are based on the integration of scientific-research work of the students, which is defined as a part of stage training.

Analysis of the last researches and publications. The integration of teaching and research activities within the stage education is a very important issue, which is revealed in the works of many contemporary scientists. In particular, the didactic conditions of formation of interest in the process of teaching-research activity, the organization of the research approach in the process of studying were examined in the works of P. Luzan, I. Kravtsova, V. Andreyev, O. Maksymova, A. Dyomin, V. Bespal'ko, M. Knyazyan, Ye. Kulyk, N. Glovyn, V. Kuleshova, O. Rogozina; the questions of the theoretical principles of organization and formation of the research skills with the help of the information-communicative technologies were studied by S. Rakov, Yu. Tryus, O. Kanevs'ka, T. Sydorenko etc.); the nature of the structure and the conditions of formation of the creative personality of the future specialist in the process of the research activity were examined by O. Havrylyuk, O. Pavlenko, O. Ovsyannikov A. Rybalko and others.); to the content and the structure of the professional training was paid attention in the works of Yu. Babansky, A. Man'ko,

V. Bespal'ko, N. Tverezovska, V. Sydorenko, I. Zyazyun and others.

Analyzing the works of the researchers which were mentioned above, one could argue that the development and the improvement of the research skills of the students in the context of level education depends largely on the organization of their educational-research activities, its methods and levels of education and research skills, as after finishing the school, specialized secondary educational institution, and after the graduating from the university. The process itself provides for the formation of skills of the future specialists of the knowledge system, which includes theoretical and practical skills and abilities which relate to the educational and professional activities.

The purpose the article is to review and analyze the existing classifications of the research skills.

The main material. The research activity of the students is seen as a system of two elements: the educational-research and the scientific-research activities in the scientific researches of the scholars and the teachers. The first is defined as a form of the individual cognitive activity, which is based on a creative approach to the study of the subject and to the object of cognition and is a part of the educational process in the classroom sessions; and the second one is consisted in students' learning and using the research skills, research methods for solving professional problems with its specialty in extracurricular time [2, p. 21]. In our study, we consider the research activity as an activity that is generated as a result of the functioning mechanism of the searching activity and is based on its research behaviour.

Considering the research activity as a part of the professional training of the future teachers of musical art, we need to draw attention to the fact that it includes two components: educational and professional. A large number of scientists considered the research activity of students in the application of the research tasks, of the complex of research problem pedagogical problems, modeling methods or designing the pedagogical processes; the information-communicative computer technologies of training; the teaching of purely pedagogical subject such as «Fundamentals of the scientific and the educational research», etc., or during students' teaching practice, course and degree designing.

Obviously, the formation of research skills of future music teachers in the study it professionally

oriented courses is one of the priorities of obtaining highly skilled and competitive experts on a labor market, whereas the analysis of the problem and the problem situations, their modeling and investigation, the search solving of the artistic problems and the analysis of the received results are the immediate components of the professional component of their training [3, p.19]. These components provide a strong studying of the knowledge, skills and abilities in fundamental and professionally-oriented disciplines, the development of an autonomy, pedagogical and creative thinking through the organization of the scientific-research activities of the students.

The analysis of the process of training of the future teachers of music has allowed us to identify a number of contradictions: between the modern requirements of the future professional musicians and the quality of their training (due to the fact that the traditional educational system was on the contrary to the requirements which were put forward by the modern information stage of the society's development); between the increase in educational and scientific information and the limited possibilities of its assimilation by the students in the defined time periods (the training need to provide high functionality of the person in an environment where the change of the knowledge, ideas and technologies is much faster than a change of the generations; in this regard, the problem of optimal balance between the rapid growth of human knowledge and the human ability of their creative assimilation is relevant).

We agree with N. Glovyn who considers the research activities of the students as one way of solving the aforementioned contradictions. In her opinion, the principle of integration of scientific work with training in the conditions of new information society and the scientific and technological revolutions is a permanent factor of the formation of the future specialist. Moreover, as the analysis of regulatory documents showed, in the conditions of modern development of education the studying-research and the scientific-research activities no longer mean only the creative development of the best students, but they are the means of improving the quality of professional training of the students [3, p. 11].

The experience of the native and foreign scientists, which was gained towards the organization of the research activity of the students, proves that this approach to the learning promotes the independence and the creative thinking of future professionals, encourages the development of the research skills and provides an opportunity to express and to check yourself in the particular educational, research and creative activities.

After making the analysis of the regulatory documents, the system of public standards of higher education and the scientific-methodical literature, we can conclude, that the main task of the research activity of the students in the process of their professional training is to develop the abilities and the skills of conducting the research work, to acquaint them with its structure, the principles and the methodology of the research experiments, to form and to develop the student's interest to the research activity [6, p. 7]. While performing the teaching-research and scientific-research works, the students are being: introduced to the urgent problems of modern science and its achievements, with the features of the work in educational and the scientific-research laboratories; learned to form the theme of the research work and to choose the methodological literature; learned to work with gauging devices and other equipment, learned to apply the abilities of the scientific experiments and to solve the production problems, learned to conduct the experimental research, to analyze and to execute them accordingly to the results of the work.

At the current stage of the development of the educational system the following forms of the research activity of the students are used: the lectures based on the principles of the problem-based learning and on the research approach; laboratory and practical works with the elements of the research approach; the preparation of the scientific essay; the educational and the research work in the implementation of the coursework and the graduation project; implementation of the educational and the research tasks in the process of the pedagogical practice; participation in the scientific seminars, the students' conferences and competitions; participation of the students in the research work of the departments; participation of the students in the research laboratories or problem and scientific groups, and performing the researches of individual tasks [1; 2; 8; 9].

According to the analysis of scientific and methodological literatures we tend to consider the ability as a system of to consciously and managed actions, which are aimed according to the goal for solving the problem, which is formed on the basis of the assimilated in learning process intellectual, practical knowledge and skills and is an integral part of the teaching and professional activities. This system includes a selection of knowledge, skills and the elements of experience that are needed to complete the task, relying on its analysis of the characteristics and the properties; determining the necessary system of action and implementation of continuously monitoring result by comparing it with the ultimate goal and, if necessary by carrying out the necessary adjustments. A large number of studies that have been made by modern scholars-teachers on the

problem of formation the skills indicate that the formed general educational skills are the foundation for a more sophisticated type of the integrative skills, the varieties of the research skills which also belong to [9, p. 36]. The availability of formed skills of the future specialist is a prerequisite for his further development.

We observe the research abilities as a more complex system of mental and practical actions, which is based on the system of assimilated system of knowledge about methods of scientific research and which is aimed in accordance with the intended purpose of finding answers, subjective laws or objective discoveries of the student in the process of training and research activities.

Accordingly, we have reviewed and analyzed the existing classifications of the research skills of such scientists and teachers, as: V. Andreyev, V. Lytovchenko, A. Savenko, L. Tyhenko, I. Zymnya, V. Kuleshova and others. In the process of analysis, we have concluded, that their proposed classifications clearly and fully reflected the research skills, which are being formed in the process of educational component of the professional training of the teachers. What on the research skills, which are being formed in the process of studying by the future teachers the music professionally designed courses, it has not been found by us that they have full reflection in these classifications. Therefore, we consider, that is necessary to add the research skills and we offer the following classification of research skills:

Theoretical skills:

– *operating*, which consist of:

- the ability to analyze, to summarize, to classify and to systematize various kinds of information (training material, information in the process of the experiment, the results of the research), the technological processes and to allot the main thing in them;

- ability to put forward a hypothesis on the study of the problem;

- ability to choose methods of mathematical analysis of survey data of the research;

- the ability to use the acquired professional knowledge and skills to the particularities of the new conditions of learning activities;

- ability to observe the experiment;

- the ability to compare and evaluate the results of studies to prove and justify the appropriateness of their decisions, make conclusions.

– *organizational*, which include:

- ability to determine purpose, contradictions and objectives of the study;

- ability to plan and choose the required technological sequence of conducting the experiment;

- the ability to realize self-control and self-regulation research activities;
- the ability to control the outcome of their activities.

Practical skills, which include:

- ability to work with various sources of information (educational, scientific and methodical literatures, Internet, experimental data, etc.);

- the ability to apply the necessary mathematical calculations;

- ability to judge and execute scientific-research documentations.

Communicative skills that include:

- ability to express and defend their views;

- the ability to use the methods of cooperation in the scientific-research or production activities (distribution of the responsibilities, mutual assistance and appropriate control over the actions of each other);

- ability to conduct testing of the study.

Thus, we consider the mastering of the research skills as the ability to acquire new professional skills or to acquire knowledge.

The conclusion. So, given all of the above, the research activities are considered by us as the most efficient method of assimilation of the knowledge and the formation of the research skills of the future teachers of music art in the process of their professional training.

The use of creativity in the process of the research component of professional training of the future teachers of music art leads to more intensive assimilation of the knowledge, the development of creative and logical way of thinking, the personal skills of the specialists, the forming their research and professional skills, that allows them to solve educational tasks and to conduct research experiments in practice.

BIBLIOGRAPHY

1. Амелина Н. С. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза в процессе изучения дисциплин педагогического цикла: Дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Амелина. – К. : КДПИ им. М. Горького. – К., 1982. – 165 с.

2. Анцибор М. М. Активизация учебно-исследовательской деятельности студентов при изучении дисциплины педагогического цикла / М. М. Анцибор. – М.: Прометей, 1989. – 240 с.

3. Гловин Н. М. Формування дослідницьких умінь з дисциплін природничо-математичного циклу в студентів агротехнічного інституту в процесі фахової підготовки: Автореф. дис....канд. пед. наук / Н. М. Гловин. – Київ. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – К., 2007. – 20 с.

4. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / С. І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

5. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование,

професія / М. І. Дьяченко, А. А. Кандибович. – М.: «Хэлтон», 1998. – 339 с.

6. Закон України «Про освіту» // Голос України. – 1996.

7. Закон України «Про вищу освіту». Науково-практичний коментар. За загальною редакцією Кременя В. Г. – К., – 2002.

8. Кулешова В. В. Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога. Збірник наукових праць: Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Випуск №10. / В. В. Кулешова. – Харків, Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА). – 2005. – 314 с.

9. Рогозіна О. В. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів трудового навчання у процесі навчально-дослідницької діяльності /

О. В. Рогозіна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: Педагогічні науки. – 2005. Вип. – С. 174–178.

10. Энциклопедический словарь. В 2 т. – М.: Советская энциклопедия, 1963. – Т. 1. – 656 с.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Grozan Svitlana Viktorivna – Candidate of Science, senior lecturer of the Department of music-theoretical and instrumental subjects of Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko.

Research interests: the formation of a research competence of the future teachers of music.

УДК 564:786

ЗАПРОВАДЖЕННЯ КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНИ ЯК ЗАСІВ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Жанна КОЛОСКОВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Модернізація освіти – це необхідний етап на шляху до соціального, політичного оновлення системи сучасного суспільства, який має стати пріоритетним напрямком роботи у державі. Оскільки якісна освіта є фундаментом успішного процвітання усієї країни, забезпечення її належного розвитку є важливою вимогою сучасності й майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція поєднання традицій і інновацій є важливою складовою модернізації мистецької освіти в умовах євроінтеграції, про що свідчить низка праць вітчизняних науковців, таких як В. П. Андрущенко, Ю. П. Богущкий, М. З. Згуровський, В. Г. Кремень, В. М. Шейко. Проблеми реального становища освіти та необхідності її наближення до європейських стандартів присвячені праці І. А. Зязюна, В. М. Зубка, В. А. Козакова, В. П. Подкопаєва, О. С. Тимошенка, А. В. Чебикіна, В. Г. Чернеця та інших.

Метою даної статті є дослідження можливості впровадження культурних традицій Єлисаветградщини в сучасну систему музичної освіти України.

Виклад основного матеріалу статті. Ідея гармонічного розвитку особистості як кінцевий результат виховання набула популярності в середніх навчальних закладах Єлисаветградщини ще на початку ХХ століття і є спільною для освітніх систем ХХ й ХХІ століть [9, с. 337–338]. Аналіз змісту програми навчальної дисципліни «Співи» у системі

середнього шкільництва Єлисаветградщини того часу засвідчив, що вона була побудована на принципах природовідповідності, цілісності, поступовості та наступності. Спільним для освітніх систем різних століть є, на нашу думку, виховання любові до музики, зокрема, естетичного смаку, розвиток музичного слуху та надання знань, умінь та навичок для подальшого самостійного музичного розвитку особистості. Тотожним є, на наш погляд, і процес навчання співу, який починався зі співу на слух, правильної постановки голосу, вправ на встановлення координації між голосом та слухом тощо. Спільною є й провідна форма організації процесу музичного виховання – урок [9, с. 331].

Разом з тим, відзначимо, що програмою початку ХХ століття передбачалося надання великого пласту знань з елементарної теорії музики, що було пов'язано з практичним вивченням музичного матеріалу і спрямоване на вироблення чистого інтонування, без якого не існує строю в хорі [9, с. 337–338].

Вивчення змісту позашкільної учнівської концертної діяльності дозволило виокремити позитивний досвід у роботі середніх навчальних закладів Єлисаветградщини кінця ХІХ–початку ХХ століття та визначити шляхи його запровадження в навчально-виховний процес сучасних загальноосвітніх навчальних закладів.

З огляду на те, що в умовах кризи духовного життя суспільства одним із

ефективних засобів формування духовної культури молоді є концертно-просвітницькі заходи, доцільним, на нашу думку, є повернення до активізації музичної діяльності через створення різноманітних хорових та інструментальних колективів на базі загальноосвітніх шкіл та участь у них учнів.

Не менш важливим засобом вирішення проблеми формування та розвитку музичної культури учнів, на наш погляд, є влаштування літературно-музичних вечорів, лекцій-концертів, організація відвідувань публічних концертів за межами школи, що сприятиме загальному ознайомленню учнів з кращим надбанням класичної музики, духовними творами та прищепить норми поведінки ввічливої людини.

Також необхідним є взаємозв'язок музичних колективів з театральними, художніми, танцювальними гуртками з метою організації спільних проєктів із залученням великої кількості учнівської молоді, що внесе поживлення у шкільне життя та виявить творчо обдарованих особистостей. На нашу думку, участь у музичній позашкільній діяльності уможливить виявити самостійність дітей, задовольнить потребу в самоствердженні та спілкуванні з ровесниками, а також буде сприяти розширенню й поглибленню емоційно-естетичного досвіду учнів.

У наш час, коли 84,5 % українців, за статистикою ООН, перебувають за межею бідності, актуальним є повернення до елисаветградської традиції запровадження платних благодійних учнівських концертів, виручені кошти від яких можна спрямовувати на допомогу учням, що виховуються в малозабезпечених родинах [3, с. 56].

Окремо постала серйозна потреба формувати в підростаючого покоління вміння міжособистісного спілкування та спілкування з дорослими в процесі соціалізації. Згідно з дослідженнями Інституту психології НАПН, спілкування старшокласників з дорослими, включаючи спілкування з батьками, є більш формальним, ніж спілкування з ровесниками, і не задовольняє підлітків. Потреба в неформальному спілкуванні з батьками, яка є психологічно необхідною, забезпечується лише наполовину [8, с. 115–116]. Це ставить особливі вимоги до формування процесу спілкування, результати якого забезпечували б відверті й доброзичливі стосунки між його учасниками. Вирішення цієї проблеми можливе шляхом відновлення в сучасному навчально-виховному процесі середньої школи традиції проведення «недільників» – учнівських концертів (можливо, костюмованих) різних вікових груп, які б проходили в присутності батьків, викладачів та

адміністрації школи та давали можливість вільного спілкування з дорослими.

Прикладами культурних надбань минулого Єлисаветградщини, які продовжили своє життя і в нашій сучасності, є: Кіровоградський обласний краєзнавчий музей, спадкоємець першого в регіоні музейного закладу, створеного 1883 року за ініціативою талановитого етнографа, історика, археолога та викладача ЄЗРУ – В. Ястребова та Кіровоградський обласний музично-драматичний театр ім. М. Кропивницького, який, наслідуючи театральні традиції корифеїв, особливу увагу приділяє новому сценічному прочитанню української класики [7].

Продовженням мистецьких традицій Єлисаветградщини є заснована 1939 року як стаціонарний концертний майданчик філармонія. Нині в Кіровоградській обласній філармонії плідно працює низка професійних колективів: театр народної музики, пісні та танцю «Зоряни» (худ. керівник – народна артистка України – А. Червінська), камерний оркестр «Концертіно» (худ. керівник – заслужений діяч мистецтв Н. Хілобокова), естрадний колектив «Єлисавет-ретро» (муз. керівник – заслужений працівник культури України – М. Кваша) [5, с. 2–3; 7].

Наслідує традиції музичного навчання Кушівської початкової школи (з 1918 року – Кушівська №1) Кіровоградська загальноосвітня школа №1. Велику роль в естетичному розвитку учнів відіграє Центр дитячої та юнацької творчості «Перлінка», вчителі якої Л. Записочний та О. Дороганич стали лауреатами обласного фестивалю «Пісенне перехрестя», а учениця школи Л. Кветко посіла на фестивалі I місце. На базі школи працює ансамбль «Співаночка» (керівник – Л. Записочний), якому присвоєно звання зразкового [10, с. 142].

Вивчення стану музичної освіти в музичних школах Кіровограда засвідчило дбайливе ставлення до мистецьких традицій минулого. Це підтверджує, наприклад, організація музею Ю. Мейтуса, який функціонує в приміщенні Кіровоградської музичної школи № 2 імені Ю. С. Мейтуса. Тут представлено широкому загалу фотографії композитора, його листи, афіші опер, предмети побуту тощо. Завдяки ініціативі викладача школи, музикознавця М. Долгіх, яка очолила колектив місцевих дослідників, було випущено диск «Юлій Мейтус. Повернення на Батьківщину». Усвідомлюючи велику відповідальність присвоєного школі імені, викладачі не лише докладають зусиль для пропаганди його музики та впровадження творів композитора у навчально-виховний процес, а й втілюють ідеї композитора в

методичних рекомендаціях для викладачів, зокрема було впорядковано збірку Ю. Мейтуса «Дванадцять дитячих п'єс», яка донедавна існувала тільки в рукописному варіанті [4, с. 1].

Підтримує та сприяє розвитку давніх мистецьких традицій Єлисаветградщини й Кіровоградська музична школи № 1 імені Г. Г. Нейгауза, один з найстаріших музичних навчальних закладів міста. 1981 року за ініціативи колективу школи та підтримки міського відділу культури у Кіровоградській музичній школі № 1 було відкрито музей видатного піаніста, Г. Нейгауза, експозиція цього музею є унікальною та складається з багатьох речей та документів, які належали родині Нейгаузів. Того ж року (1981) школою та музеєм було започатковано «Тиждень музики», присвячений пам'яті Г. Нейгауза, який у рік столітнього ювілею видатного музиканта (1988) перетворився на Всеукраїнський фестиваль «Нейгаузівські музичні зустрічі».

Під егідою фестивалю проводяться концерти відомих музикантів, конкурси піаністів, майстер-класи відомих педагогів-піаністів, виступи місцевих музичних колективів, вечори спогадів, екскурсії по музею Г. Нейгауза тощо. Цікавлячись традиціями єлисаветградської піаністичної культури, у різні часи музей відвідали В. Горностаєва, Т. Гутман, С. Ріхтер, Є. Малінін, О. Наседкін, М. Крушельницька, А. Гінзбург, М. Федорова, С. Бендицький, українські виконавці Л. та О. Шутко, Й. Єрмін, Б. Которович, Ю. Кот, В. Козлов, Л. Забіляста, Ю. Дикий, професор Оуклендського університету (Мічиган, США) Ін Жен, англійський піаніст Дж. Пауелл. Музей дає можливість мешканцям та гостям міста торкнутися надзвичайно багатого духовного світу великого музиканта, почути й насолодитися творами класичної музики, спілкуватися з видатними музикантами сучасності.

Зважаючи на те, що деякі положення педагогічної системи Г. Нейгауза передбачили розвиток провідних напрямів сучасної педагогіки: розвиваючого та проблемного навчання, педагогіки співпраці тощо – педагогічна спадщина видатного музиканта є об'єктом аналізу сучасних педагогів та мистецтвознавців. Зазначимо, що педагогічні принципи Г. Нейгауза, які виокремилися в процесі його навчально-виховної діяльності (виховання в учневі розуміння ідейно-емоційного змісту музичного мистецтва, свідомого прочитання музичного тексту тощо), давно вже стали основоположними в роботі викладачів-піаністів на теренах колишнього СРСР [1, с. 214–216].

Запровадження основних положень методики навчання гри на фортепіано Г. Нейгауза до навчально-виховного процесу є одним із провідних завдань роботи фортепіанного відділу Кіровоградської музичної школи № 1. Свідченням тому є відкриті заняття та методичні розробки викладачів, побудовані з урахуванням педагогічних принципів Г. Нейгауза та сучасного досвіду в галузі піаністичної методики, як-от: «Розвиток творчих навичок учнів з фаху, ансамблю та аккомпанементу» (О. Надутенко, 2008); «Музикальність та піанізм – складові частини майстерності музиканта» (Т. Красножон, 2010); «Техніка як основа розвитку індивідуальності учня» (Н. Каулюк, 2011) тощо.

Актуалізація методики навчання гри на фортепіано підтверджена позитивними учнівськими результатами, що їх висвітлюють статистичні дані за останні роки. Якщо протягом 2009–2010 навчального року в обласних, Всеукраїнських та міжнародних конкурсах юні піаністи школи отримали лише сім призових місць, то в 2010–2011 – одинадцять, а в поточному 2011–2012 – сімнадцять, що засвідчує позитивну динаміку в розвитку піаністичних навичок учнів та якісне підвищення загального рівня музичної освіти в музичній школі № 1.

Продовження музичних традицій Єлисаветградщини вбачаємо також у функціонуванні великої кількості музичних навчальних закладів на теренах Кіровоградської області – в одному лише Кіровограді діє п'ять музичних закладів початкового рівня (4 музичні школи та 1 школа естетичного виховання), один заклад, що дає середню спеціальну освіту (Кіровоградське музичне училище) та мистецький факультет на базі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, який дає педагогічну освіту за напрямом «Музичне мистецтво», спеціалізацією «Художня культура».

Вивчення змісту музичної освіти в музичних школах Кіровограда засвідчило його розширення за рахунок уведення дисциплін «Музичний театр» та «Композиція». Музично-театральна діяльність учнів сприяє розвитку сценічної культури, комунікативних навичок та є засобом визначення артистично обдарованих особистостей. На уроках з композиції учні здобувають початкові знання в галузі гармонії й аналізу музичних форм, напрацьовують навички підбору на слух, правильного запису власних творів тощо. Позитивною характеристикою цих занять є репрезентація результатів діяльності шляхом

участі в регіональних та обласних конкурсах, а це вимагає відповідального ставлення учнів і є вагомим засобом стимулювання учасників театру та юних композиторів до активної творчої діяльності.

Аналіз змісту концертного репертуару хороших колективів музичних та загальноосвітніх шкіл, музичного училища та мистецького факультету засвідчив наявність значної кількості творів духовної музики, що було характерним також для музичної освіти на Єлисаветградщині кінця XIX – початку XX століття. Запровадження церковної музики до вивчення учнівськими та студентськими мистецькими колективами є не тільки засобом морального виховання дітей та молоді, а й свідченням відродження давніх музичних традицій Єлисаветградщини. Зважаючи на те, що одним із засобів популяризації музики є організація оглядів чи демонстрація досягнень певного напрямку музичного мистецтва, обласним Центром народної творчості, управлінням культури облдержадміністрації спільно з Єпархіальним управлінням Української Православної Церкви у Кіровоградській області з метою поширення духовної музики було започатковано свято духовного співу «Молось за тебе, Україно» (з 1999 р.), у якому беруть участь як аматорські, так і професійні хорові колективи України. Відзначимо, що гостями свята є не лише дорослі колективи, а й дитячі – наприклад, постійним учасником заходу є хор Кіровоградської загальноосвітньої школи № 35 «Лілея» [2, с. 7].

Висновки. Отже, відродження та запровадження культурних традицій Єлисаветградщини кінця XIX – початку XX століття в сучасну систему загальних та музично-професійних закладів освіти є актуальним у наш час. Тому в організації позакласної діяльності загальноосвітніх шкіл повинен враховуватися та творчо переосмислюватися досвід проведення музично-літературних вечорів, недільників, благодійних концертів, спрямованих на залучення до музичного, хореографічного та театрального мистецтва якомога більшої кількості учнів. Це не тільки сприятиме

естетичному розвитку учнів, позитивно впливатиме на формування творчої особистості а й виробить навички спілкування з однолітками, розвине відповідальність і самостійність.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства: в 3 ч. / А. Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1982. – Ч. III. – 1982. – 281 с.
2. Бачевська Л. «Лілея» підкорила «Степового» глядача / Л. Бачевська // Ведомости Плюс. – 2008. – 1 мая. – С. 7–9.
3. Демографічні чинники бідності: [колективна монографія / ред.: Е.М. Лібанова]. – К.: Інститут демографії та соціальних досліджень НАН України, 2009. – 184 с.
4. Здір Л. Творчість Ю. Мейтуса продовжують досліджувати земляки / Здір Л. // Народне слово. – 2007. – 30 січня. – № 10. – С. 1–8.
5. Кіровоградська обласна філармонія: 65 років / [Авт. передм. Микола Кравченко], [Укл. Олег Попов]. – Кіровоград: ТОВ Код, 2004 – 28 с.
6. Кіровоградські музичні школи [Електронний ресурс] / Режим доступу з офіційного сайту Кіровоградської міської ради: http://www.kr-rada.gov.ua/kirovogradski_muzichi_shkoli.html
7. Культура і мистецтво Кіровоградщини до 10-ї річниці незалежності України: [Альбом]: бр. / Управління культури Кіровоградської обл. держ. адміністрації: Кіровоград, 2001. – 25 с.
8. Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И. С. Кон – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
9. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра Народного Просвещения. – Петроград: Сенатская типография, 1915. – 553 с.
10. Місто та люди. Єлисаветград-Кіровоград, 1754 – 2004: ілюстрована енциклопедія / [Керівники проекту: Дорошенко С. М., Саміляк Т. С. та інш.], Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2004. – 304 с.: іл.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Колоскова Жанна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток музичної освіти на Єлисаветградщині.

УДК 378.147:7.071.2

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ХОРОВОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Ольга КУЗНЕЦОВА (*Kuie*)

Постановка проблеми. У сучасних умовах мистецької освіти підготовка майбутніх фахівців до педагогічної діяльності виступає як система навчально-виховних заходів, що забезпечує формування їх фахової спрямованості, знань, умінь та особистісних рис. Науковці одностайні в думці, що вдосконалення методичної підготовки студентів – одне з актуальних завдань вищої педагогічної школи, яке може відбуватися, якщо: орієнтуватися на науково обгрунтовану модель педагогічної діяльності учителя-предметника; змінити «питому вагу» окремих компонентів структури фахової підготовки у напрямі посилення методичної компоненти; модернізувати програми методичної підготовки учителя у вищих навчальних закладах відповідно до вимог сучасної педагогіки та світових освітніх тенденцій; забезпечити послідовність та гнучкість системи підготовки (диференціація, індивідуалізація, варіативність); створити умови для саморозвитку та самореалізації особистості студента; відкрити систему для впровадження нових педагогічних ідей [16].

Отже, перед закладами вищої педагогічної освіти поставлено завдання розвивати у студентів позитивне ставлення до майбутньої професії, потребу і готовність займатися педагогічною діяльністю, прагнення оволодіти секретами педагогічної майстерності. У той же час залишаються недостатньо розробленими питання щодо сутності методичної підготовки майбутнього вчителя музики та її методичного забезпечення. Особливо гостро постає проблема оновлення навчально-методичної літератури для забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до хорового навчання та виховання учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З позицій сучасної філософії освіти (Г. Балл, О. Глузман, С. Гончаренко, В. Луговий, О. Пехота, О. Савченко), методична підготовка майбутнього вчителя музики здійснюється у контексті гуманізації процесу навчання і виховання, яка диктує зміни пріоритетів, а саме: збагачення цілей і змісту освіти, використання технологій та методик, що забезпечують розвиток особистісних суб'єктних функцій індивіда, можливості для його самореалізації.

Аналіз літератури в галузі музичної педагогіки дав підстави констатувати активність науковців у пошуках сутності методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Так, Л. Арчажникова розглядає досліджуване поняття як основу для налагодження взаємозв'язків між різними навчальними дисциплінами та педагогічною практикою [2]; А. Козир – як засіб розвитку окремих складових професійної підготовки студента (професійної активності, професійного мислення, самостійності, творчих якостей тощо [15]; І. Боднарук – як навчальний процес, що забезпечує оволодіння студентами методами та прийомами музично-виховної роботи з учнями. На думку автора, методична підготовка повинна включати у себе комплекс психолого-педагогічних, фахових дисциплін, методику музичного виховання та педагогічну практику [3]; Р. Гургула – як систему організації навчально-виховного процесу, яка передбачає систематизацію та поглиблення набутих методичних знань, постійне вдосконалення практичних вмінь і навичок з метою підготовки студента до організації різних видів практичної діяльності у школі, формування його методичної самостійності [9].

Вивченню ролі навчально-методичного забезпечення в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва присвячені дослідження Т. Бодрової, О. Лобової, О. Ростовського, А. Соколової та інших.

Мета статті. Багатоаспектність проблеми дала підстави обгрунтувати тему нашої розвідки, а саме: визначення ролі навчально-методичної літератури як важливої складової методичної підготовки майбутнього вчителя музики і запоруки формування у них умінь і навичок практичної діяльності з хорового навчання і виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. Методична підготовка майбутніх учителів музики розглядається нами як система неперервного особистісно-фахового розвитку і, в той же час, як процес набуття знань, умінь, навичок, способів дій в системі музично-педагогічної освіти, необхідних для виконання музично-виховної роботи. У своєму визначенні ми спиралися на твердження Е. Абдулліна, який вважає, що організація методичної підготовки

майбутніх учителів музики полягає, перш за все, у створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого підходу до музично-педагогічної діяльності [1]. На подібних наукових позиціях стоїть і Є. Проворова, яка зазначає, що зміст методичної підготовки майбутнього вчителя музики має відображати специфіку формування умінь і навичок самостійного отримання нових методичних знань, досвіду музично-педагогічної діяльності та самовдосконалення, перспективи професійного зростання майбутніх учителів в умовах навчання у вищому педагогічному закладі [17, с. 47].

Звертаючись до проблеми навчально-методичної літератури як важливої складової методичної підготовки майбутнього вчителя музики ми врахували думку С. Горбенка, який вважає, що вчитель музики, як керівник хору, повинен володіти спеціальними знаннями та фаховими вміннями, а саме: знати закономірності мистецтва хорового співу, можливості його виховного впливу на особистість; мати інтерес до хорової справи, до дитячого хорового виконавства; володіти вокально-хоровими навичками та вміннями їх формування у дітей; вільно володіти мануальною технікою диригування, виразним жестом; знати особливості управління дитячим хором та методи репетиційної роботи; добре знати класичний та сучасний хоровий репертуар для дітей, орієнтуватись у стильових напрямках хорового письма; уміти пристосовувати хоровий твір до можливостей конкретного колективу (робити хорові переклади, аранжування тощо) [6, с. 41].

Отже, як свідчить практика, у процесі навчання студента в вищому навчальному закладі мистецького спрямування паралельно повинні розвиватися три основні системи: система методичних знань, система методичних навичок і система методичних умінь. Аналізуючи сучасний стан диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва А. Соколова констатує, що професійну мотивацію підготовки фахівців найбільш ефективно забезпечує навчально-методичний комплекс, до складу якого доцільно включити: 1) навчальні посібники, які містять дидактично оброблену інформацію, викладену доступно й логічно емоційно; 2) хрестоматії хорових творів, розділи зі збірок інформаційно-методичних матеріалів, що включають біографічні відомості, цікаві випадки, важливі події з професійного життя видатних диригентів, композиторів; інтерв'ю, статті або розділи з монографій; 3) збірники професійно орієнтованих завдань та вправ, які

відповідають розділам навчального посібника. У тому числі завдання, спрямовані на формування виконавського, педагогічного (репетиційного) і комунікативного досвіду; 4) аудіо та відео навчальні посібники для навчальної й самостійної роботи студентів, які наочно ілюструють професійні проблеми й завдання, активізують інтерес до майбутньої професії [19, с. 112].

Запорукою успішності даного процесу, що є одним із інструментів посилення методичної компоненти його підготовки, вважаємо так званий «методичний портфель студента», до якого повинні входити навчальна література, посібники, методичні рекомендації тощо. Вивчення стану навчально-методичного забезпечення, яке знаходить поширення у навчальному процесі сьогодні, дозволяє визнати, що викладачами кафедр вищих навчальних закладів активно створюється і видається друком нова навчальна література методичного спрямування, яка відповідає специфіці хормейстерської підготовки студентів. Для прикладу розглянемо доробок викладачів кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова та кафедри хорового диригування імені В. Іжака Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника. Автори навчально-методичних видань названих кафедр у своїх роботах використовують новітні досягнення та наукові інновації в мистецькій освіті, нові психолого-педагогічні розробки та передовий педагогічний досвід. Дану літературу можна розділити на три групи: навчально-методичні посібники; посібники, що містять репертуар та методично-практичні рекомендації щодо роботи над творами; репертуарні збірники, які пропонуються для практичного використання.

Так, до першої групи належать навчально-методичні посібники, створені професором кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова С. Горбенком: «Дитяче хорове виховання в Україні» «Українська дитяча хорова література» у двох частинах.

Названі посібники складають цілісну систему теорії, історії та методики дитячого хорового виховання в Україні. Так, у навчально-методичному посібнику «Дитяче хорове виховання» [6] автор послідовно розкриває зародження та розвиток дитячого хорового виховання та шкільної хорової пісні в Україні; розглядає аспекти багатоголосного хорового співу; аналізує хорову творчість українських композиторів другої половини XIX – середини XX ст. для дітей:

С. Воробкевича, М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, Я. Степового, С. Людкевича та ін.

У посібнику «Українська дитяча хорова література» (перша частина) [7] С. Горбенко пропонує відомості музично-пізнавального характеру та методичні поради щодо вивчення кращих хорових творів для дітей українських композиторів-класиків, подає поетичні рядки та висловлювання, які на його думку, сприятимуть кращому розумінню особливостей творчості кожного з авторів музики. Матеріал посібника систематизовано у відповідності з теоретичним розділом попереднього навчального посібника автора «Дитяче хорове виховання в Україні» (1999).

Друга частина посібника «Українська дитяча хорова література» [8] присвячена пісенно-хоровій творчості для дітей шкільного віку українських композиторів II половини ХХ – початку ХХІ ст. Матеріал викладено в історико-систематизованій послідовності та вперше охоплює усіх авторів, доробок яких є найбільш вагомим та досконалим. Запропонований співацький репертуар відрізняється змістовністю, тематичною різноманітністю, доступністю і призначений для виконання дітьми різних вікових категорій. У посібнику вміщено методичні поради щодо роботи над творами та їх виконанням, інформацію про авторів поетичного тексту.

До цієї ж групи можна віднести методичний доробок колективу кафедри хорового диригування імені В. Їжака Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника. Так, навчальний посібник авторства В. Доронюк та Ж. Зваринчук «Шкільне хорознавство» – одне з перших видань в Україні, присвячених розробці й систематизації навчального матеріалу з організації і роботи з хоровими колективами школярів. Автори розкривають питання музично-педагогічної творчості вчителя музики та процес формування знань, умінь, навичок організації, керівництва шкільними хоровими колективами і музично-естетичним вихованням школярів [11].

Навчальний посібник «Диригент шкільного хору», підготовлений авторським колективом у складі В. Доронюк, Л. Серганюк та Ю. Серганюк містить матеріали щодо підготовки вчителя-диригента до вокально-хорової творчості в умовах загальноосвітньої школи та навчальних закладів музичного профілю. Автори розкривають основні методи формування знань, умінь і навичок диригентської діяльності вчителя в умовах школи. Указано на шляхи функціонування майбутнього вчителя-диригента та формування підготовки до роботи з хоровими колективами школярів [12].

До посібника «Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики» (автори В. Доронюк та М. Сливоцький), увійшли матеріали з питань підготовки вчителя музики до вокально-педагогічної творчості в умовах загальноосвітніх шкіл та навчальних закладів музичного профілю. Автори розкривають основні методи формування знань, умінь і навичок співацької культури школярів різних вікових категорій. Указано на шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів музики в процесі їх вокальної підготовки та навчання, виховання і розвитку співацької культури в школярів [13].

До другої групи начально-методичної літератури можна віднести навчально-методичні посібники, упорядковані доцентом кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова І. Зеленецькою. Так, у посібнику «Репертуар для дитячого та жіночого хору» [18], авторка наголошує на ролі репертуару в розвитку й духовному збагаченні дітей і молоді, декларує видання як практичну і методичну допомогу в доборі пісенно-хорового репертуару. До нотного матеріалу посібника увійшли твори українських композиторів, окремим розділом представлена духовна музика, твори західно-європейської хорової спадщини. Зміст методичних рекомендацій, вміщених у навчально-методичних посібниках «Чарівна сопілочка» [14], «Весняний дощик» [4], «Вправи-розспівки для розвитку музичного слуху дітей в процесі вокально-хорового виховання» [5] торкається таких питань: значення художньої сторони поетичних текстів у вокально-хорових творах в роботі з дітьми; техніка розвитку дикції у дітей; виховання навичок осмисленої, розбірливої, виразної вимови тексту під час розкриття художнього образу, розвиток музичного слуху, зокрема набуття дітьми різних слухових навичок.

Репертуарні збірники для дітей шкільного віку і молоді, що складають третю групу навчально-методичної літератури, представлені великим шерегом видань. Дана література має навчально-розвиваючу спрямованість і розрахована для практичної роботи вчителів музики, хормейстерів. Основною метою укладачів таких збірників є розширення виконавського репертуару дитячих хорових колективів, солістів – дітей та юнацтва. Назвемо лишень публікації І. Зеленецької «Солоспівки для дітей та юнацтва» [20], «Співають діти» [21], «Даруйте радість людям» [10].

Висновки. Отже, у результаті опрацювання наукових джерел та на основі

практичної діяльності можна констатувати наявність взаємозв'язку методичної діяльності майбутнього вчителя з процесом його підготовки, у якому одну з провідних ролей відіграє навчально-методична література. Вивчення видавничого доробку кафедр вищих навчальних закладів мистецького спрямування свідчить про ґрунтовність підходів щодо навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до хорового навчання і виховання дітей та молоді в сучасних умовах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э. Б. Методологическая культура музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Э. А. Абдуллин, О. В. Ванилихин, Н. В. Мороз и др. / Под ред. Э. Б. Абдуллина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
3. Боднарук І. М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / І. М. Боднарук. – К., 2006. – 20 с.
4. Весняний дощик. Пісні для дошкільників та молодших школярів. Навчальний посібник / І. О. Зеленецька. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2012. – 184 с.
5. Вправи-розспівки для розвитку музичного слуху дітей в процесі вокально-хорового виховання. навчальний посібник / Автор і упорядник І. О. Зеленецька. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2015. – 196 с.
6. Горбенко С. С. Дитяче хорове виховання в Україні: Навч.-метод. посіб. для вчителів шк. різного типу, студ. та викл. вищ. мистец. навч. закл. / С. С. Горбенко. – К., 1999. – 251 с.
7. Горбенко С. С. Українська дитяча хорова література: Навчально-методичний посібник / С. С. Горбенко. – К.: НПУ, 2001. – Ч.І. – 207 с.
8. Горбенко С. С. Українська дитяча хорова література: Навчально-методичний посібник / С. С. Горбенко. – К.: НПУ, 2004. – Ч.ІІ. – 270 с.
9. Гургула Р. Специфіка професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя музики [Електронний ресурс] / Р. Гургула. – Режим доступу: <http://intkonf.org/gurgula-r-i-spetsifika-profesiyno-metodichnoyi-pidgotovki-maybut-pogovchitelya-muziki/>. – Назва з екрана.
10. Даруйте радість людям: хор. твори для дітей різного віку та викон. можливостей: [навч. посіб.] / Упоряд. Ірина Олександрівна Зеленецька. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2012. – 167 с.

11. Доронюк В. Д. Шкільне хорознавство: навч. посіб. для викл. і студ. / В. Д. Доронюк, Ж. Й. Зваринчук; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2008. – 336 с.
12. Доронюк В. Д. Диригент шкільного хору: навч. посіб. / В. Д. Доронюк, Л. І. Серганюк, Ю. М. Серганюк; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2010. – 512 с.
13. Доронюк В. Д. Основи вокально-педагогічної творчості: навч. посіб. / В. Д. Доронюк, М. Ю. Сливоцький; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2010. – 307 с.
14. Зеленецька І. О. Чарівна сопілочка. Навчально-методичний посібник / І. О. Зеленецька. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2011. – 184 с.
15. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А. В. Козир; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 379 с.
16. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 3-є видання, доповнене. – К., 2001. – 608 с.
17. Проворова С. М. Наукове осмислення сутності методичної підготовки вчителя музики / С. М. Проворова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2015. – № 1. – с. 45–49.
18. Репертуар для дитячого та жіночого хору / Укл. Зеленецька І. О. Кам'янець-Подільський: ПП Сисин О. В., 2008. – 188 с.
19. Соколова А. В. Навчально-методичне забезпечення як складова диригентсько-хорової підготовки вчителів музичного мистецтва / А. В. Соколова // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Х., 2014. – Вип. – № 46. – С. 108–114.
20. Солоспівки для дітей та юнацтва: [навчально-метод. посібник] / автор [передмови] та укладач І. О. Зеленецька. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2010. – 200 с.
21. Співають діти: репертуар для молодшого та середнього шкільного віку / [укладач та редактор] І. О. Зеленецька. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2012. – 180 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кузнєцова Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: методична підготовка майбутніх учителів музики, хорове навчання та виховання.

УДК: 378.126 + 378.14 + 78

АКТУАЛІЗАЦІЯ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ

Ірина ЛЕВИЦЬКА (Одеса)

Постановка проблеми. Сучасні демократичні перетворення в державі, процеси інтеграції в європейський освітній простір, зміни принципів, форм і методів роботи у вищих навчальних закладах України зумовили значне підвищення вимог до рівня та якості професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів музики, які виконують важливу місію – формують музичну культуру молодих поколінь. Водночас сучасне суспільство характеризується потребою в інтелектуально розвинених, творчо активних висококваліфікованих фахівцях, здатних до самовизначення і самоосвіти, а зміст освіти передбачає створення умов для самовдосконалення, самореалізації особистості.

Проблема педагогічного розуміння репрезентує гуманістичну стратегію педагогічної взаємодії: ставить студента в позицію активного суб'єкта пізнавальної діяльності, розвиває його здатність до саморозвитку, організовує педагогічний процес як вирішення навчально-пізнавальних завдань на основі творчого діалогу. Особливого значення педагогічне розуміння набуває в аспекті підготовки майбутнього вчителя музики щодо адекватного тлумачення музичного твору, вміння оцінювати його художній сенс та критично ставитись до власної інтерпретації.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значущості педагогічного розуміння в професійній підготовці майбутніх учителів музики та актуалізації саморозвитку студентів як педагогічної умови формування означеного феномена.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Категорія розуміння є предметом вивчення герменевтики – мистецтва і теорії тлумачення, роз'яснення сенсу літературних та історичних текстів, яка визначила комплексний характер і можливості адекватного розуміння історії, культури, що мало значення для виявлення методів збагнення культурно-історичних явищ і для аналізу діяльності самого суб'єкта.

Увага до проблеми розуміння, його природи, ролі та значення в науково-пізнавальній та освітній діяльності є характерною особливістю сучасного етапу розвитку філософії. Учені (М. Бахтін, С. Гусєв, Є. Бистрицький, Г. Рузавін, Г. Тульчинський та ін.) розкривають сутність феномена «розуміння» як здатність осмислювати, осягати

зміст, сенс, значення чого-небудь (розуміння чужої мови, творів мистецтва, думок, законів, доказів тощо). На думку філософів, головна функція розуміння пов'язана із забезпеченням осмисленої поведінки й орієнтації індивіда в суспільстві, історії, культурі.

У психології (А. Брудний, Л. Добраєв, В. Знаков, Г. Костюк, Н. Чепелєва та ін.) «розуміння» розглядається як універсальна характеристика інтелектуальної діяльності людини, яка виявляється неодмінним атрибутом будь-якого рівня пізнання і спілкування, кожного психічного процесу.

З педагогічного погляду (М. Бершадський, І. Демакова, А. Закірова, Є. Коробов, Ю. Сенько, І. Суліма), розуміння визначається як пізнавальна процедура, спрямована на виявлення сенсу, встановлення особистісного ставлення до предмета пізнання в процесі розуміння, яке виявляє смисловий зміст того чи того результату діяльності. Науковці наголошують на тому, що процес розуміння спрямований на взаємодію вчителя і учня у процесі сумісного пошуку педагогічних сенсів, цінностей, виборі середовища, в якому учасники освітнього процесу виявляють свою індивідуальність, вчатьс я один в одного, встановлюють суб'єкт-суб'єктні відносини.

В галузі музичної освіти проблема розуміння досліджується в межах герменевтичного підходу. Науковці стверджують, що означений підхід активізує самостійне оцінне ставлення учнів до мистецьких образів, залучає їх до уявного діалогу з автором твору, до виявлення особистісного смислу спілкування з мистецтвом (Г. Падалка); відкриває студентам перспективи розуміння доквілля, культури і себе в ній; забезпечує отримання особистісних сенсів; стимулює розвиток індивідуальних здібностей; активізує мотивацію пошуку самостійних рішень, а також оптимізує тлумачення і розуміння педагогічних та музичних текстів (А. Линенко, Р. Менжулова); сприяє особистісній самореалізації студента у професійній діяльності (Д. Лісун).

Виклад основного матеріалу. Для освіти процеси пізнання і розуміння становлять певну цінність, пов'язану з повноцінним і цілісним розвитком особистості. Розуміння дає змогу вчителю осягнути внутрішній зв'язок в явищах педагогічної дійсності, збагнути глибинні значення поведінки і діяльності студентів на

основі довіри, поваги, взаємної підтримки, толерантності. Тому розуміння в навчально-виховному процесі стає основою цілісної особистісно зорієнтованої ситуації, коли викладач і студент здійснюють сумісні дії з пошуку і розкриття смислового змісту матеріалу, що вивчається. При цьому майбутній учитель оцінює ситуацію, висловлює свою думку, проявляє активну позицію свого ставлення до явища, яке розуміється.

Грунтуючись на результатах аналізу наукових джерел, педагогічне розуміння майбутніх учителів музики визначено як інтегративне особистісне утворення, що спрямоване на осмислення й рефлексію власної професійної та музично-просвітницької діяльності й передбачає наявність соціального досвіду, міжкультурної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, професійних знань, умінь та навичок, а також комплексу особистісних якостей.

В якості однієї з педагогічних умов формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики ми розглядали актуалізацію саморозвитку студентів в контексті формування означеного феномена.

Ідея саморозвитку особистості закладена в історії філософії. Ще з античності затверджувалася цінність головної здатності людини не залежати від зовнішніх сил, а від власної активності в роботі над собою, тобто прагнення і вміння самовдосконалюватися. Геракліт, Сократ, Платон бачили в людині відкрити істоту, що досліджує себе і умови свого існування.

Питання саморозвитку особистості безпосередньо пов'язане з гуманістичною психологією, представниками якої є К. Роджерс, А. Маслоу, Ш. Бюллер та ін. На думку А. Маслоу, в основі особистості закладена мотиваційна сфера, яка рухає людиною, робить її особистістю. Цю сферу утворює ряд взаємопідпорядкованих потреб: фізіологічні потреби в безпеці, любові, пошані. Але вище місце займає потреба в самоактуалізації. Прагнення до самоактуалізації, за своєю суттю, є прагнення до самоствердження за рахунок прояву, специфічного включення цілого набору особистісних функцій: рефлексії, мотивації, опосередкування, смислотворчості, створення власної картини світу та ін. Оцінюючи теорію А. Маслоу, необхідно зауважити, що він одним з перших досліджував досягнення особистісного досвіду, розкрив шляхи для саморозвитку і самовдосконалення будь-якої людини.

В. Маралов розглядає саморозвиток як безперервний процес, у якому під впливом

певних мотивів ставляться й досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності, поведінки або за допомогою зміни себе, використовуючи форми самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізації. На думку автора, самоствердження дає можливість або підтвердити, або підсилити в собі власну особистість, риси характеру, засоби поведінки й діяльності; самовдосконалення – свідомо управляти процесом власного розвитку; самоактуалізація – реалізувати себе у світі шляхом пізнання сенсу життя, досягнення повноти самоіснування [2].

Таким чином, необхідність саморозвитку зумовлюється взаємозв'язком між суспільством й особистістю, яка розвивається; швидкоплинністю соціального прогресу; відповідальністю кожної особистості за своє майбутнє; розвитком суспільних відносин; можливістю самореалізуватися та вдосконалюватися.

З погляду педагогіки, саморозвитком індивіда є процес вдосконалення особистісних якостей людини в ході різних видів її доцільної діяльності, підставою якого служить привласнення соціального досвіду і досягнень культури, втілених в реаліях, що залучаються до процесу тієї чи тієї діяльності [9].

Ми згодні з думкою Г. Селевка, який розуміє «саморозвиток» як внутрішньо, так і зовнішньо організований процес. Науковець зазначає, що спрямованість та інтенсивність саморозвитку й самовдосконалення значною мірою визначаються соціальним середовищем та використаними педагогічними засобами. На погляд Г. Селевка, саморозвиток є вищою духовною потребою, яка включає потреби пізнання, самоствердження, самовираження, безпеки, самовизначення, самоактуалізації, є прагненням людини до розвитку та самовдосконалення [8, с. 132].

З вищезазначеного слідує, що майбутній вчитель, який оволодів здатністю до саморозвитку повинен здійснювати: цілепокладання (постановка перед собою професійно значущих цілей й завдань саморозвитку); планування (вибір засобів, дій і прийомів саморозвитку); самоконтроль (зіставлення ходу і результатів саморозвитку із тим, що планувалось); корекцію (внесення необхідних коректувань до результатів роботи над собою) [1].

Професійний саморозвиток має у своїй основі досить складну систему мотивів й джерел активності. Зовнішні джерела (вимоги й очікування суспільства) виступають як основні і визначають напрям і глибину необхідного саморозвитку. Викликана ззовні потреба педагога в самовихованні надалі підтримується особистісним джерелом

активності (переконаваннями, почуттям відповідальності, професійною гідністю і тому подібне). Так, коли педагогічна діяльність набуває особистісну, усвідомлену цінність, тоді і виявляється потреба в самовдосконаленні, тобто починається процес саморозвитку [3].

Суттєву роль у цьому процесі відіграють розуміння, здатність до рефлексії, рівень самооцінки. Студенти шляхом цих процесів визначають межі власних можливостей, перспективу можливого самовдосконалення, усвідомлюють, якими знаннями, вміннями та навичками повинні володіти та які особистісні якості треба розвивати.

Однак ми повинні зауважити, що крім внутрішньої активності, потреби, мотивації майбутніх учителів музики до саморозвитку, великого значення набуває роль освітнього простору, яка полягає у створенні необхідних зовнішніх умов для стимулювання саморозвитку особистості. Принципи освітнього простору пов'язані з такими умовами: цілеспрямованість; взаємозв'язок і взаємозумовленість; структурність; безперервність; дійсність; діалектична єдність розвитку та саморозвитку студентів.

Отже, саморозвиток складається з низки взаємопов'язаних складових, кожна з яких зумовлює феноменологію зростання особистості, де саморозвиток процесуально забезпечує її становлення. Це процеси: самопізнання, саморозуміння, саморегуляції, самовиховання, духовно-етичного самозміцнення, самовизначення, самоактуалізації тощо.

З огляду на вищезазначене, можна зробити узагальнення, що в цілях саморозвитку у студентів повинна бути насамперед сформована цілісна система уявлень про свої можливості і вміння їх реалізувати. Студентові важливо не лише розуміти не тільки запропоновані викладачем цілі, але і формувати їх самому, утримувати до реалізації, не дозволяючи витіснити їх іншими, що також представляють інтерес.

Докладніше зупинимось на розгляді питання самостійної роботи студентів, оскільки вона є необхідним чинником саморозвитку майбутніх учителів музики і має досить велике коло педагогічних завдань, спрямованих на розширення і закріплення знань, умінь та навичок, оволодіння методами розуміння та пізнання, формування потреби в самоосвіті тощо.

Зауважимо, що проблему самостійної роботи студентів, розкриття її сутності вивчали багато психологів і педагогів. Існує безліч методик її розвитку і вдосконалення. Проте в нових умовах сучасної освіти потрібна їх регулярна оптимізація та переосмислення.

З погляду психології, самостійна робота визначається як цілеспрямована, внутрішньо мотивована, структурована самим суб'єктом діяльність, що коригується їм за процесом та результатом. Її виконання вимагає досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності та доставляє тому, хто навчається задоволення як процес самовдосконалення і самопізнання [6].

Педагогічна довідкова література характеризує самостійну роботу як різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності учнів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі; важливий чинник теоретичної і практичної підготовки учнів до майбутньої діяльності, формування необхідних знань, умінь, навичок, етично-психологічних якостей. У процесі самостійної роботи учень виступає як активна творча особистість, як творець своєї культури та ерудиції [9].

Необхідно відзначити, що самостійна робота спочатку допускає наявність активності студента, яка, у свою чергу, потребує певної мотивації. Здійснення цієї мотивації і є щонайперше завдання педагога. При низькому рівні мотивації пізнавальна діяльність студента несе репродуктивний характер, отже, тип самостійної роботи може бути найнижчим.

Провідною умовою ефективності самостійної роботи є глибоке усвідомлення її цілей і засобів, усвідомлення самого себе як особистості, яка сама спрямовує, організовує та контролює процес навчання, встановлює, виходячи з сучасних вимог фахівців, позитивні його сторони і недоліки.

Самостійна робота поділяється на чотири рівні:

1. Копіюючи дії по заданому зразку. Ідентифікація об'єктів і явищ, їх пізнання шляхом порівняння з відомим зразком. На цьому рівні відбувається підготовка студентів до самостійної діяльності.

2. Репродуктивна діяльність по відтворенню інформації. Проте на цьому рівні вже починається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їх перенесення на вирішення складніших, але типових завдань.

3. Продуктивна діяльність самостійного застосування придбаних знань для вирішення завдань, що виходять за межі відомого зразка, що вимагає здатності до індивідуальних і дедуктивних висновків.

4. Самостійна діяльність по перенесенню знань при вирішенні завдань в абсолютно нових ситуаціях, ухвалення рішень,

вироблення гіпотетичного аналогового мислення [5].

Отже, навчити студента самостійно здобувати знання та вдосконалювати професійні вміння та навички – таке завдання стоїть перед кожним викладачем. Для цього необхідно озброїти студента прийомами виконання завдань, виробити певні алгоритми опрацювання матеріалу, визначити цілі самостійної роботи, її планування, засоби і оцінку результатів.

З вищенаведеного слідує, що основна мета самостійної роботи – навчити студентів активному пошуку інформації, систематизації матеріалу для кращого його засвоєння; аналізу, висновкам, які логічними зв'язками повинні з'єднуватися з вже вивченим матеріалом.

Зауважимо, що самостійна робота саме майбутніх учителів музики є невід'ємною частиною їх музично-професійної діяльності. Студент не може повністю оволодіти всією сумою знань лише на індивідуальних заняттях, лекціях, оскільки музична діяльність припускає систематичну самостійну роботу, в процесі якої студент виступає як активна творча особистість.

Подібний шлях розвитку самостійності особливо яскраво простежується у сфері індивідуальних практичних занять в інструментальних класах. Вона пов'язана з необхідністю придбання умінь та навичок: читання нот з листа, самостійного грамотного та усвідомленого вивчення музичних творів, слухового самоконтролю; створення адекватної виконавської інтерпретації, самоаналізу та критичного самооцінювання виконання.

Але протягом всього процесу роботи над музичним твором, студентам повинні даватися чіткі педагогічні настанови про послідовність, етапність вивчення музичного матеріалу, про ті цілі і завдання, до яких потрібно прагнути в процесі самостійної роботи. Проте, якщо спочатку педагог докладним чином роз'яснює деталі, що стосуються форми, музично-художніх завдань, технічного розвитку, то надалі доцільно застосовувати методи навчання, що сприяють розвитку самостійності. Для цього студент повинен мати повне уявлення про організацію роботи над музичним твором, володіти цілим спектром виконавських знань, умінь та навичок.

Поняття «самостійності» в навчанні музичному виконавству є досить містким і багатоплановим, оскільки торкається і методів викладання, і прийомів навчання, і форм організації навчальної діяльності.

Г. Падалка небезпідставно вважає, що навчання мистецтву неможливе без копіткої і систематичної самостійної роботи. Автор

наголошує, що формування здатності до самостійної роботи має бути в полі зору учителя, коригуватись ним. Учитель має допомогти учню визначити зміст домашнього завдання, спланувати самостійну роботу, вивчити її послідовність тощо [4, с. 222].

А. Щапов бачить безпосередній зв'язок навичок самостійної роботи з вихованням працездатності суб'єкта освіти. Автор відзначає, що навчання музичному виконавству не дає ніякого результату, якщо учень не вміє самостійно працювати за інструментом і якщо педагог не виховує його в цьому напрямі [10].

Однак важливо розрізнити поняття самостійної роботи та самостійності учнів, проявленої в процесі роботи. На думку О. Рудницької, різниця між ними полягає у характеристиці пізнавальної діяльності суб'єкта навчання. Під самостійною роботою вона розуміє таку, що здійснюється без допомоги та безпосереднього впливу педагога і за своїми зовнішніми умовами може бути як виконавською, так і пошуковою. Щодо самостійності, то ця характеристика виявляється у розумовій продуктивності учня, його здатності висувати мету, приймати рішення, планувати свою діяльність, шукати варіанти розв'язання пізнавальних та творчих задач [7, с. 130].

Отже, для студента самостійна робота повинна бути усвідомлена як внутрішньо мотивована діяльність, яка допускає виконання ним ряду дій: розуміння і усвідомлення мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, додання йому особистісного сенсу, підпорядкування виконанню цього завдання інших інтересів і форм своєї зайнятості, самоорганізації в розподілі навчальних дій в часі, самоконтролю в їх виконанні.

Висновки. Таким чином, важливими чинниками, які дають можливість студентам стати суб'єктом власного розвитку є:

- педагогічне стимулювання їх самоосвіти за допомогою постанови мети і формування позитивного звернення та інтересу до самостійної роботи;

- спрямованість освітніх процесів на формування та практичне оволодіння методів і прийомів самостійної роботи;

- систематичність і послідовність в складанні змісту, видів і методів організації самостійної роботи з урахуванням рівня підготовки студентів і їх індивідуальних особливостей;

- постійне вдосконалення особистісно значущих якостей, які дають змогу виконувати професійну діяльність на високому рівні.

Подальше дослідження вбачаємо у визначенні методичних аспектів щодо

реалізації означеної умови формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.
2. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие для студ. средн. пед. учеб. заведений [Текст] / В. Г. Маралов – М.: Академия, 2002. – 256 с.
3. Основы педагогики и психологии в высшей школе / [под ред. А. В. Петровского]. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1986. – 303 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина]. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Психологический словарь / [Под общ. ред. Ю. Л. Неймера]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003 – 640 с.

7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360с.
8. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
9. Современный словарь по педагогике / [Сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
10. Щапов А. П. Фортепианная педагогика: Метод. пособ. / А. П. Щапов. – М.: Советская Россия, 1960. – 171 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Левицька Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Південно-українського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: дослідження проблеми формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

УДК 876.89:45

**ПОТЕНЦІАЛ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Юлія ЛОКАРЄВА (Кіровоград)

Актуальність проблеми. В умовах реформування багаторівневої системи освіти у вищих мистецьких навчальних закладах, запровадження основних положень Болонської конвенції в національну освіту особливої ваги набуває проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва широкого профілю, професія яких поєднує універсальні вміння педагога-виконавця, концертмейстера-ілюстратора, диригента-керівника колективу, соліста-вокаліста, лектора-музикознавця, педагога-просвітника, носія духовної культури та естетичного смаку.

Актуальні проблеми професійного становлення педагогів-музикантів, підвищення рівня професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва значною мірою залежить від музично-теоретичної підготовки, спрямованої на комплексно-синтетичні засади, які є важливими для теорії та практики професійного становлення студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Потенціал музично-теоретичних дисциплін висвітлено в дослідженнях прогресивних музикантів-педагогів, теоретиків-музикознавців,

композиторів, музичних діячів у різні часи, серед яких праці, присвячені історії виникнення й еволюції музично-теоретичних дисциплін (Б. Асаф'єв, В. Берков, Ю. Келдиш та ін.), дослідження, що стосуються музичних здібностей (Б. Теплов, Б. Яворський), мистецтвознавчі та методичні праці відомих теоретиків і музикознавців А. Агажанова, Д. Алексєєва, В. Беркова, В. Вахромєєва, Г. Виноградова, Г. Гуляницької, О. Давидової, М. Калашник, Л. Маловик, А. Островського, Г. Побережної, Г. Смаглій, І. Способіна, Г. Фрідкіна, Ю. Холопова, С. Шипа, Т. Щериці та ін.

Сучасними вітчизняними дослідниками розроблено й запроваджено окремі вузько-спеціальні методики музично-теоретичної та музично-історичної підготовки, важливі для професійного становлення майбутнього вчителя музики, що стосуються формування художнього світогляду в процесі музично-історичних дисциплін (К. Васильківська); формування в студентів звуковисотних уявлень (Ю. Гонтарєвська); музично-теоретичної підготовки на історико-стильовій основі (І. Малашєвська); формування окремих

музично-теоретичних навичок студентів-режисерів (К. Станіславська); диференційованого підходу в музично-теоретичній підготовці майбутніх учителів музики (В. Юрчак) та ін.

Мета статті полягає в актуалізації музично-теоретичної підготовки у професійному становленні майбутніх учителів музичного мистецтва, розкритті навчального, розвивального, творчого потенціалу музично-теоретичної підготовки, акцентуації на поліфункціональності музично-теоретичних дисциплін та їх спрямуванні на комплексно-синтетичні засади.

Виклад основного матеріалу. Науковці пояснюють такий зв'язок різноаспектних досліджень багатогранністю шкільної діяльності вчителя музичного мистецтва і приходять до спільного висновку про те, що уроки мистецтва є переважно комплексними, в основі їх лежать різні види музично-творчої діяльності, що й зумовлює необхідність багатопланової діяльності вчителя.

Професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає наявність загальних психолого-педагогічних, музично-теоретичних, музично-виконавських знань та навичок і тому являє собою нерозривну єдність педагогіки та музичного мистецтва. В. Орлов, А. Петелін виокремлює два загальні напрямки професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва: психолого-педагогічний (морально-політична, загальнокультурна, психолого-педагогічна підготовка) і фаховий (музично-теоретична, інструментально-виконавська, вокальна, диригентсько-хорова, методична підготовка) [4].

Центральне місце серед фахових дисциплін, необхідних учителю музичного мистецтва, займає комплекс музично-теоретичних дисциплін, які є фундаментом професійної музичної освіти. Плідними для розвитку цієї проблеми постають ідеї Л. Арчажнікової, яка з-поміж диригентсько-хорової, виконавсько-інструментальної, методичної зосереджує увагу на музично-теоретичній підготовці і вважає її однією з найбільш важливих у професійному становленні майбутнього вчителя музики, тому що саме завдяки цьому вчитель музики глибше розуміє явища музичного мистецтва, основні закономірності історії та теорії музики у їхньому взаємозв'язку та взаємозумовленості. Учитель музики повинен мати високий рівень музичної культури, орієнтуватися в особливих ознаках та специфічних особливостях різних композиторських шкіл та напрямків, знати найбільш відомі твори різних епох, уміти характеризувати їхній стиль, форму, засоби музичної виразності. Вивчення теорії та історії музики необхідно вчителю як для проведення

уроків, так і для організації позакласної та просвітницької роботи [1, с. 62–65].

Учителю музичного мистецтва потрібна виняткова музикознавча компетентність, яка досягається завдяки синтезу різних типів базових знань та умінь, що набуваються в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. У сучасній професійній музично-педагогічній освіті відбувся розподіл музикознавчих дисциплін на музично-історичні та музично-теоретичні. Кожний із цих напрямків включає сукупність дисциплін спеціального характеру: історичні (історія всесвітньої, української, зарубіжної музики, музичний фольклор); музично-теоретичні (сольфеджіо, теорію музики, гармонію, поліфонію, аналіз музичних творів, інструментоведення, аранжування). Цей комплекс дисциплін складає музично-теоретичну підготовку у вищих навчальних закладах.

Музично-теоретична підготовка – це процес навчання студентів у системі навчальних занять з музично-теоретичних дисциплін, педагогічної та лекційно-виконавської практик, який характеризується певним рівнем професійного розвитку особистості вчителя та сформованістю комплексу знань, умінь та навичок і є багатогранною системою, яка поєднує відносно самостійні, але взаємопов'язані складові історико-теоретичних та музично-теоретичних дисциплін, необхідних майбутньому вчителю музики у подальшій професійній діяльності (проведенні уроків, організації позакласної та просвітницької діяльності).

У вищому мистецькому навчальному закладі музично-теоретична підготовка вчителя музичного мистецтва є складною динамічною системою, яка виконує свої специфічні функції, має низку закономірностей (основними з яких визначають зумовленість музично-теоретичного навчання вимогами вокально-хорової та інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, а також завданнями шкільного предмета «Музичне мистецтво») і ґрунтується на наукових принципах (системність і цілісність, професійно-педагогічна спрямованість, науковість, проблемність, систематичність і послідовність, зв'язок теорії з практикою, спрямованість на комплексно-синтетичні засади).

Учені наголошують, що музично-теоретична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва основана на єдності художнього та технічного розвитку студента і включає такі аспекти як: педагогічний (загально-педагогічні знання та вміння);

музикознавчий (музично-теоретичні та музично-історичні знання); виконавсько-інтерпретаційний (художні та технічно виконавські уміння).

Специфіка музично-теоретичної підготовки, зумовлена завданнями професійної діяльності вчителя музичного мистецтва і вимагає її реформування, збагачення методичним аспектом, орієнтацію на комплексно-синтетичні засади, формування вмінь транспонувати отримані знання та навички в практику художньо-естетичного виховання школярів, спрямування музично-теоретичної підготовки на різні види музично-творчої діяльності, оновлення змісту музично-теоретичних дисциплін, технологізацію даного процесу.

Сучасні теоретики наголошують, що серед численних дисциплін, які вивчають музичне мистецтво, багатий творчий потенціал мають музично-теоретичні, адже саме вони, на думку Л. Маловик та Г. Смаглій, складають загальну теорію музики, необхідну для базової освіти вчителя музики [3, с. 7]. С. Шип акцентує, що серед філософських, психологічних, естетичних, мовознавчих знань особливо важливими є музично-історичні та музично-теоретичні знання, які дають всебічне й цілісне уявлення про зміст і форму музичних творів, необхідну основу для ефективного здійснення складної, багатогранної діяльності – навчання та художнього виховання дітей, яке є особливо важливим для сучасного вчителя музики [7, с. 10].

Дослідники зосереджують увагу на спрямуванні музично-теоретичної підготовки на всебічний розвиток музичних здібностей. До завдань комплексного розвитку вчителя музичного мистецтва в процесі музично-теоретичної підготовки теоретики відносять уміння вербалізації художнього змісту, формування музично-аналітичної уяви, уміння ціннісної орієнтації в музично-художньому потоці, формування творчо-практичних фахових навичок. Учитель музичного мистецтва – це насамперед практик, його професія творча за своєю сутністю, і тому вкрай необхідно виробити істинно творчі вміння. Серед різних видів музично-педагогічної діяльності особливе місце займають музично-творчі, до яких Г. Побережна й Т. Щериця відносять імпровізацій, стилізацій, акомпанемента, аранжування, обробки, створення музики (елементарна композиція) і вважають ці навички вкрай необхідними для подальшої практичної діяльності в загальноосвітній школі [5]. Імпровізація вимагає високого рівня професіоналізму, поєднується з чималим досвідом професійної діяльності.

Музикознавці та теоретики рекомендують використовувати імпровізацію в музично-теоретичній підготовці майбутнього вчителя музики як засіб пробудження креативних рис та здібностей – активності, сміливості, свободи, уяви, фантазії, непередбачуваності, насолоди власною діяльністю, ініціативності, самостійності в роботі, продуктивного мислення, винахідливості тощо.

Розвиток імпровізаційних умінь відбувається в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін, він пов'язується з транспонуванням, підбором на слух мелодій та акомпанементу, певними знаннями з композиції і передбачає необхідний рівень виконавської техніки, розвинуті слухові уявлення, музичну пам'ять. Головною метою творчих завдань є подальший розвиток імпровізаційних здібностей, творчої уяви і фантазії, поглиблення як інтуїтивних, так і теоретично усвідомлених навичок.

У музично-педагогічній діяльності вчителя творчі навички пов'язані з усіма видами здібностей: виконавськими (уміння виконувати музичні твори в цілому та фрагментарно, акомпанувати, підбирати на слух тощо), музикознавчими, зокрема музично-теоретичними (уміння словесного тлумачення, естетична, художня оцінка, вербальне розкриття художнього образу, змісту твору тощо), методичними (уміння коригувати виконання відповідно до особливостей аудиторії, поєднати художнє виконання зі словесним тлумаченням).

Наука володіє великим досвідом педагогів-практиків, теоретиків-методистів, які пропонують різноманітні методи й методики викладання музично-теоретичних дисциплін. Проте трактуються вони неоднозначно, оскільки існує значне коло проблем, серед яких: протиріччя між теорією та практикою, неузгодженість навчальних програм, надмірна теоретизація предметів, несумісність між формалізованим викладанням і творчим проявом, брак методичної літератури, відсутність систематичного вивчення методів і методології.

С. Шип зауважує, що викладання музично-теоретичних дисциплін у педагогічних ВНЗ значною мірою застаріли за змістом та формами, невиправдано роздрібнені й деталізовані, перевантажені непридатними до використання «ремісницькими» знаннями. У змісті елементарної теорії музики, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів трапляється недоцільне дублювання матеріалу. Водночас певні теоретичні знання, необхідні вчителю музики (наприклад, з акустики, естетики, психології музики, стилістики, систематики

музичних творів тощо), здебільшого залишаються за межами цих курсів [7, с. 9].

Цінність наукових напрацювань видатних педагогів-методистів А. Алексєєва, В. Вахромеєва, С. Дремцова, В. Єфімова, А. Мясєдова, А. Островського, С. Павлюченко, І. Способіна, безперечно, адже, завдяки їхнім працям доведено унікальність, яка полягає в комплексній природі діяльності вчителя музики. Вчитель музичного мистецтва – це інструменталіст, вокаліст, хормейстер-виконавець, лектор-музикознавець тощо. Музично-теоретична інформованість повинна мати не стільки глибоке, скільки широке охоплення навчального матеріалу та підкріплення цих знань практично-творчими навичками, які знадобляться вчителю музики в процесі майбутньої професійної діяльності.

Викладені ідеї вчених минулого були підтримані сучасними музикантами-теоретиками, серед яких (Т. Баранова, М. Будз, Г. Виноградов, І. Красовська, Т. Маловик, Н. Миронова, О. Нівельт, Г. Побережна, Т. Смаглій, С. Шип, Т. Щериця, М. Шрейдер) та дослідниками вищої школи (К. Васильківська, Н. Кьон, І. Малашевська, К. Станіславська, В. Юрчак та ін.). Сучасні педагогічні концепції диференціації та інтеграції музично-теоретичної підготовки, орієнтовані на комплексно-синтетичні засади використання інноваційних методик викладання і експериментального навчально-методичного забезпечення.

Н. Кьон серед професійних компетенцій вчителя музики виокремлює музично-просвітницькі (лектор-методист, ілюстратор-інструменталіст, акомпаніатор, ілюстратор-вокаліст), музично-творчі (теоретик-сольфеджист, імпровізатор, аранжувальник), а також володіння методичною озброєністю. Авторка визначає комплекс спеціалізованих знань, умінь та навичок, які забезпечують ці види діяльності, й наголошує на важливості проєкції набутих знань. Учитель має володіти системою музично-теоретичних понять у їх модифікованому вигляді з урахуванням сприйняття школярів, методикою формування в останніх узагальнених понять і термінів, побудованою на основі усвідомлення слухових уявлень та досвіду музичної діяльності. Авторка зауважує, що зусилля викладачів вищої школи в окресленому напрямку будуть більш ефективними, якщо відбуватимуться на засадах міжпредметної координації, яка уточнює уявлення про міжпредметні зв'язки, інтерпретує їх як динамічний процес, потребою якого є безперервна взаємна корекція календарного плану та змісту занять відповідно до реалій навчання, врахування

індивідуальних аспектів його реалізації в конкретному навчальному процесі [3, с. 9–40].

Ефективність та дієвість методики музично-теоретичної підготовки педагогів-музикантів, на думку І. Малашевської, забезпечується за умови орієнтації музично-теоретичного навчання на комплексно-синтетичні засади. Будувати навчання і, зокрема, музично-теоретичне, необхідно комплексно-синтетично – необхідним і обов'язковим є, по-перше, синтез теоретичного, слухового та практичного компонентів усередині кожного виду музичної діяльності, а по-друге, синтез теоретичного, виконавського та композиторського видів діяльності [4].

Комплекс музично-теоретичних дисциплін повинен забезпечувати формування музичного мислення студентів (зокрема, образно-асоціативного), розвиток відповідних аналітично-слухових навичок сприйняття, розширення кола слухових уявлень та слухового досвіду, художньо-естетичного світогляду, музичних смаків, особистісної музичної культури, творчого потенціалу. Музично-теоретичні дисципліни складають фундамент для професійного становлення майбутніх учителів, оскільки вони є такою сферою музично-педагогічної освіти, в якій уможливується оптимальна інтеграція музикознавчої, поліхудожньої та культурологічної інформації з методологією художньо-педагогічної діяльності.

Музично-теоретична підготовка як важлива основа професійно-педагогічної діяльності вимагає трансформації в напрямку оптимізації професійного становлення «вчителя-просвітника з цілісним художнім світоглядом» (К. Васильківська), «спроможного вийти за межі свого предмета й стати конкурентоспроможним» (В. Орлов).

Висновки. Отже, музично-теоретична підготовка має багатий навчальний, розвивальний, творчий потенціал у професійному становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва. Викладання музично-теоретичних дисциплін у вищих мистецьких навчальних закладах має свою специфіку, яка полягає в універсальності мети та завдань навчання та виховання майбутніх учителів музичного мистецтва, в інтенсивному та всебічному розвитку музичних здібностей студентів і визначається своїм професійним спрямуванням на комплексно-синтетичні методи, засоби та прийоми та акцентуацією на формування творчих професійно значущих знань, умінь та навичок, необхідних студентам у їхній майбутній професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

2. Кьон Н. Інноваційні підходи до підготовки студентів на заняттях сольфеджіо / Н. Кьон // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Матеріали II міжнар. науково-практичної конференції [«Гуманістичні орієнтири мистецької освіти»], – К.: НПУ, 2007. – Вип. № 5 (10). – С. 38–43.

3. Малашевська І. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів музики / І. А. Малашевська // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 16. – С. 134–136.

4. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія. ред. І. А. Зязюна] / Валерій Федорович Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.

5. 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.

6. Смаглій Г. А. Основи теорії музики: [підручник для муз. училищ] / Г. А. Смаглій, Л. В. Маловик. – Х.: Факт, 1998. – 384 с.

7. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю: [навч. посібник] / Сергій Васильович Шип. – К.: Заповіт, 1998. – 368 с. – (Міжнародний фонд «Відродження». Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні»).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Локарева Юлія Валеріанівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 378.016:7.012

**ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОГО МИСЛЕННЯ
У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ
З КУРСУ «ФОРМОУТВОРЕННЯ»**

Юлія МАЛЕЖИК (Кіровоград)

Постановка проблеми. Навчальна дисципліна «Формоутворення» є однією із важливих спеціальних предметів у загальному комплексі дисциплін образотворчого циклу, що безпосередньо поєднана з: дизайном, дизайном предметного середовища, художнім проектуванням та іншими предметами на мистецьких факультетах у вищій школі.

Проблема формування дизайнерського мислення у студентів на заняттях з курсу «Формоутворення» є одним із головних завдань цього курсу. Саме з цією метою під час вивчення навчального предмету студентам дуже важливо знати і вміти застосовувати під час практичної діяльності методи та прийоми формоутворення, розуміти особливості роботи із формою, використовуючи специфічне дизайнерське мислення, що формується під час освітньої діяльності.

Підготовка у вищому навчальному закладі фахівця, що володіє основами проектно-художньої діяльності, дизайнерськими вміннями та дизайнерським мисленням, виступає актуальною проблемою сучасної мистецької освіти.

Саме у процесі навчання й формування дизайнерського мислення у студентів мистецьких спеціальностей під час вивчення курсу «Формоутворення» виникають мотиваційні чинники, що змушують майбутнього вчителя-художника, дизайнера вирішувати проблеми дизайн-освіти і питання формування візуальної культури сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування мислення людини завжди знаходило своє відображення у дослідженнях провідних науковців минулого і сучасності, ми розглядаємо мислення у розумінні професійно-художньої діяльності, а саме дизайнерського мислення та його особливостей в процесі вивчення основ формоутворення.

У вивченні психологічного аспекту дизайнерської творчості, важливе значення мали дослідження творчості і творчого мислення, роботи: Л. Виготського, Г. Ермаш, А. Козаревой, А. Матюшкіна, Я. Пономарьова та ін.

У філософському плані питання художньої творчості та дизайну розглядалися в роботах: А. Адамяна, Д. Благоєва, А. Бузова,

Г. Гачева, М. Кагана, Н. Кілщенко, В. Копніна, Н. Лейзерова та ін.

Специфіка дизайнерського мислення знайшла своє відображення в роботах російських теоретиків дизайну: Г. Демосфеновой, Е. Жердева, В. Пузанова, В. Сідоренко та ін.

Питанням розвитку дизайнерського мислення присвячені також деякі публікації фахівців у сфері дизайн-освіти України: О. Боднара, Ю. Божка, О. Бойчука, В. Даниленка, В. Мироненка, М. Яковлева.

Про формування в аспекті базової професійної підготовки писали: Є. Антонович, Л. Катонін, Н. Ладовській, А. Ламцов, Г. Мінервін, В. Михайленко, О. Мельников, В. Кракіновська, Б. Клубіков, П. Кудрін, Т. Журавська, Н. Чупріна, М. Яковлев та інші.

Виходячи з аналізу теоретичної розробленості, практичного здійснення та значущості проблеми дизайнерської освіти, можна стверджувати, що логіка педагогічної теорії і практики на сучасному етапі спрямована на вирішення абсолютно специфічного завдання: формування у студентів мистецьких спеціальностей особливого типу мислення, яке можна назвати «дизайнерським мисленням». Керуючись ним як комплексом, що складається з особливої установки свідомості, оціночних суджень і способів творчої діяльності, людина може формувати в собі естетичне ставлення до світу речей.

Разом з тим слід зазначити, що на сьогодні менш вивчені теоретичні та практичні основи розвитку дизайнерського мислення в процесі художнього формування. В зв'язку з цим загострюється протиріччя між необхідністю введення дизайн-освіти в процес навчання студентів мистецьких спеціальностей і недостатньою розробленістю практичних шляхів його організації в теорії і практиці.

Мета статті – з'ясувати особливості педагогічних умов формування дизайнерського мислення у студентів мистецьких спеціальностей в процесі вивчення основних задач та методів з навчального курсу «Формування».

Виклад основного матеріалу. Дизайн протягом його історії формували інженери, художники, педагоги, філософи, привносячи з собою в новий вид діяльності свої колишні професійні уявлення, знання і методи, які намагалися адаптувати до цілей і завдань нової професійної сфери. Професійні уявлення художників і вчених, хоча і володіють самостійною цінністю, але все ж не відповідають повною мірою природі дизайнерського мислення. Разом з тим, ці професійні уявлення в процесі практичної діяльності по створенню дизайн-продукту

формулюють нове уявлення, створюючи особливу концепцію дизайну. Але досі немає єдиної теорії дизайну і, відповідно, немає єдиної самостійної методики дизайнерського формування.

Перш ніж говорити про особливості формування дизайнерського мислення в процесі опанування методів і прийомів формування, необхідно визначити основні поняття: дизайн, формування, методи формування.

Звертаючись до історії питання ми з'ясували, що «дизайн» виник на початку ХХ ст. як реакція на стихійне формування візуальних і функціональних властивостей предметного середовища. У перекладі з англійської «design» означає – «проекувати», «креслити», «здумати», а також проект, план, малюнок.

«Дизайн – це творча діяльність, метою якої є визначення формальних якостей промислових виробів. Ці якості включають і зовнішні риси виробу, але головним чином ті структурні і функціональні взаємозв'язки, які перетворюють виріб у єдине ціле, як з точки зору споживача, так і з точки зору виробника» [2]. Дизайн – це художньо-проектна діяльність, спрямована на формування гармонійного предметного середовища та його елементів

Дизайнерська освіта студентів мистецьких спеціальностей неможлива без формування дизайнерського мислення. Вивчення проблеми мислення в дизайнерській діяльності було започатковано ще в середині 60-х років ХХ-го ст. Г. Щедровицьким. Досліджувати мислення, на його думку, можна на основі зовні вираженої поведінки людей, мови і продуктів мови в двох формах: як образу визначених об'єктів, зображення або відображення та як процесу або діяльності, за допомогою якої цей образ виникає [7, с. 32-34].

Аналіз спеціальної літератури дає змогу виокремити поняття «дизайнерське мислення», що вперше було введено Н. Конішевою. Дизайнерське мислення, на її думку обумовлює наявність у людини таких оціночних суджень і способів творчої діяльності, які визначають естетичне ставлення до світу речей і до навколишньої дійсності в цілому [3, с. 192].

На думку українського дизайнера В. Даниленко, дизайнерське мислення, визначається, як процес розв'язання складних проектних задач, а також набуття нових знань.

Елементарне дизайнерське мислення включає основні структурні компоненти зрілого дизайнерського мислення, але в тому вигляді, який відповідає віковим можливостям молодших школярів. На думку Л. Малиновської, воно формується через

спеціальну інформацію, постановку завдань по створенню окремої середовища та пошук способів їх реалізації [5, с. 14.]. Це перший, сформований під керівництвом вчителя, рівень дизайнерського мислення. Його слід відрізнити від стихійного, некерованого сформованого рівня, несформованого до початку систематичного навчання і залежного від спеціальних умов і індивідуальних здібностей дитини.

На думку Д. Богоявленської, професійне мислення дизайнера – це цілеспрямований процес творчого переосмислення дійсності в застосуванні до об'єкта проектування і зв'язаних з ним проблем формоутворення [1, с. 5–6]. Проблема формування дизайнерського мислення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у ВНЗ відбувається в процесі проектно-художньої діяльності, під час вивчення основних фахових дисциплін, зокрема, навчального курсу «Формоутворення».

Розглянемо формування дизайнерського мислення студентів мистецьких спеціальностей у процесі вивчення методів та прийомів художнього формоутворення, воно є одним з видів творчої діяльності в процесі підготовки студентів образотворчого спрямування. Це один з розділів дизайн-освіти, з яким студенти знайомляться в процесі навчання.

В основі класичної дизайн-освіти лежить уміння вирішувати важливі візуальні завдання: відчувати текстури і матеріали, форми і колір, простір і композицію, бачити світ речей в ритмічному і колористичному відображенні, в площині і просторі. Для професійного успіху фахівця дизайну та підготовки студентів мистецьких спеціальностей будь-якого напрямку необхідно особливе мислення. Говорячи про креативність, зазвичай виділяють кілька компонентів, з яких вона складається: активність і оригінальність мислення; інтерес до складних завдань і парадоксів; відчуття прекрасного; розвинену уяву; вміння сконцентруватися на головному і увага до деталей; підвищена чутливість, емпатія; здатність мислити чітко, концепціями; почуття гумору і дотепність; незалежність суджень.

Під формоутворенням розуміють – стадію дизайнерської творчості, в процесі якої закріплюються, як функціональні характеристики об'єкта, так і інформаційні, які визначаються емоційним змістом окремих процесів діяльності людини. Формоутворення – це результативна ланка, яка акумулює в собі зміст усіх попередніх етапів дизайн-проекування.

Формоутворення – це процес створення форми в діяльності художника, архітектора, дизайнера, архітектора-дизайнера відповідно

до спільними ціннісними установками культури і тими чи іншими вимогами, що мають відношення до естетичної виразності майбутнього об'єкта, його функції, конструкції і використовуваних матеріалів [6; 8].

Поняття «форма», необхідне для визначення формоутворення в області дизайну, включає в себе два аспекти: 1) площинна або об'ємно-просторова структурна організація об'єкта, що виникає в результаті змістовного перетворення матеріалу; 2) філософська категорія, що означає зовнішнє вираження будь-якого змісту. Форма в дизайні – особлива організованість предмета, що виникає як результат діяльності дизайнера по досягненню взаємопов'язаного єдності всіх його властивостей – конструкції, кольору, фактури, зовнішнього вигляду та ін.

Це означає, що робота над дизайнерською формою у процесі підготовки студентів мистецьких спеціальностей при формуванні дизайнерського мислення, повинна обов'язково включати два компоненти: з одного боку, вивчення об'єктивних закономірностей формоутворення, а з іншого – вивчення історії, традицій, досвіду, щоб уникнути небезпечного абстрактного формотворчості. На сучасному етапі дизайнерські методи та прийоми – це, найчастіше, лише проекції методів формоутворення, сформованих в науці, мистецькій освіті, проектній діяльності.

Включення дизайну в структуру спеціальної підготовки студентів мистецьких спеціальностей, зокрема, вчителя образотворчого мистецтва не може бути обмежене рамками однієї навчальної дисципліни, – в справі прилучення студентів до проектної культури необхідно враховувати можливості традиційно присутніх у навчальних планах факультету креслення, художньої обробки матеріалів, практикуму в навчальних майстернях і т.д.

Дизайнер-фахівець повинен мати ґрунтовну базову освіту, спеціальні знання та навички, тонкощі проектування одягу, меблів тощо. Слід наголосити на тому, що особливу цінність у процесі підготовки студентів мистецького спрямування мають дисципліни образотворчого циклу: композиція, формоутворення, рисунок, кольорознавство, пластична анатомія, які в процесі навчання безпосередньо формують цілісне дизайнерське мислення.

Об'єктами навчальної дизайн-діяльності можуть стати традиційні для студентів художньо-графічного факультету об'єкти творчості. Одним з таких об'єктів по праву можна вважати вивчення основ формоутворення, яке є складовою частиною предметного середовища, найважливішим

елементом дизайн-освіти, і не може залишатися поза увагою дизайну, а також, що відзначається в якості однією з основних, – проблеми формування особливого типу мислення, що забезпечує гармонійне існування людини в умовах розвитку проектно-культури.

Художньо-образні аспекти формування спираються на систему певних закономірностей, які не залежать від стильового напрямку дизайну. Вони гуртуються на особливостях зорового сприйняття людини.

З огляду на це, можемо сформулювати основну загальну мету вивчення навчальної дисципліни «Формування», яка передбачає розвиток у студентів проектного і композиційно-образного мислення, розуміння і освоєння ними закономірностей формування, його методів та прийомів для створення цілісного, естетично значимого, художньо-виразного продукту творчої діяльності в області дизайну середовища, яке в свою чергу сформує дизайнерське мислення.

До основних навчальних завдань з дисципліни «Формування» можна віднести наступні: отримання знань основ композиційної грамоти: законів, правил, прийомів, елементів композиції; основ візуального сприйняття, тектонічних закономірностей формування об'єктів матеріальної культури та ін.; розвиток дизайнерського мислення, здібностей до творчої переробки спостережуваних явищ дійсності, об'єктів довкілля, народженню оригінальних проектних ідей; формування умінь вільно володіти засобами формально-композиційної виразності, різними прийомами формування, способами колористичного рішення плоскою та об'ємною формами; вдосконалення навичок роботи різними художніми матеріалами при пластичному втіленні творчих ідей в грамотних, цілісних і гармонійних проектних роботах.

Формування у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва дизайнерського мислення не можливе без ґрунтовного вивчення формуруючих закономірностей і законів у процесі їх професійної підготовки. В цілому, дизайнерське мислення визначається як особливий вид людської діяльності, орієнтований на фіксацію проектного задуму в особливих знакових формах, спрямованої на розв'язання складних проектних задач.

Отже, формування дизайнерського мислення може бути найбільш успішно реалізовано саме в рамках предметно-практичної діяльності в процесі вивчення навчального курсу «Формування». Запровадження елементів дизайну також

дозволить намітити і реалізувати єдину освітню лінію від початкової школи до середньої і в наступних ланках до художньо-педагогічної діяльності. Тому існують достатні основи для подальшого більш глибокого вивчення проблеми виховання людини, здатної до емоційно-оцінної і творчої діяльності, спрямованої на організацію гармонійного предметного середовища, тобто проблеми дизайнерської освіти та мислення у студентів мистецьких спеціальностей.

Висновки. Таким чином, необхідно зробити висновок про те, що на сьогоднішній день сучасному суспільству потрібні спеціалісти з нестандартним мисленням, які здатні застосувати отримані знання на практиці. Тому, саме під час підготовки студентів мистецьких спеціальностей необхідно організувати навчальний процес із відповідними завданнями спрямованими на формування у них дизайнерського мислення. Вивчення основ формування, використання його методів та прийомів сприятимуть розвитку творчої особистості студента, майбутнього педагога, художника, дизайнера, здатного до реалізації нестандартних завдань, що в сучасних умовах озвучує свої вимоги.

Перспективним напрямом подальшого розвитку мистецької освіти у сфері дизайну, полягає у вивченні і оволодінні майбутніми учителями та викладачами середніх, професійних та вищих навчальних закладів знаннями й практичними навичками з навчального курсу «Формування», що перебувають у невід'ємному зв'язку з дисциплінами образотворчого циклу, і безпосередньо виступають важливим чинником у процесі формування професійного мислення дизайнера, творчого розвитку та самовдосконалення особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М., 1995. – 158 с.
2. Изобразительное искусство и художественный труд / Сост. Неменский Б. М. – М.: Просвещение. – 2000. – 187 с.
3. Коньшева Н. М. Методика трудового обучения младших школьников. Основы дизайнообразования: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Н. М. Коньшева. – М.: Академия, 1999. – 192 с.
4. Максименко О. Дизайнерська освіта – педагогічна культура / О. Максименко. – К.: Мистецтво та освіта, 2005. – № 3. – С. 16–18.
5. Малиновская Л. П. Вопросы формирования дизайнерского мышления на уроках

изобразительного искусства в начальных классах / Л. П. Малиновская. – Тернополь, 2003. – 265 с.

6. Михайленко В. Основи композиції. Геометричні аспекти художнього формотворення / В. Михайленко. – Київ: Каравела, 2004. – 304 с.

7. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования / Г. П. Щедровицкий. – М., 1964. – 342 с.

8. Яковлев М. І. Геометричні принципи художнього формотворення: Автореф. дис... д-ра техн. наук: 05.01.03 / М. І. Яковлев; Київ. нац. ун-т буд-ва і архіт. – К., 1999. – 33 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Малежик Юлія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток мистецької освіти в Україні.

УДК 37. 147: 37011. 3-051: 78

ОСОБЛИВОСТІ ЗВУКОВИДОБУВАННЯ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ ТВОРІВ НА ФОРТЕПІАНО

Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Високі досягнення музичного виконавства, як історичні факти з одного боку, і незрілість методичної думки – з іншого, змушують замислитися сучасного музиканта. Творчий процес музиканта-виконавця настільки індивідуальний і своєрідний, що з повним правом можна говорити про його неповторність. Але аналіз цього процесу переконує в існуванні певних закономірностей, пов'язаних із загальними законами художньої творчості. Відстежити хоча б деякі закономірні риси і загальні принципи необхідно кожному мислячому музиканту, оскільки художньо-виконавський процес не повинен бути стихійним. Кожен музикант-виконавець, який серйозно відноситься до мистецтва, повинен прагнути свідомо регулювати і управляти творчим процесом, так як характер і результати творчої діяльності виконавця глибоко взаємопов'язані. Успіх визначається глибоким розумінням (інтуїтивним і свідомим) сутності цього багатогранного процесу і ступенем проникнення в нього.

Серед значної частини педагогів-піаністів поширена думка, ніби в роботі зі здібними учнями більше часу необхідно приділяти вдосконаленню технічних навичок для того, щоб вони могли швидше звернутися до складних музично-віртуозних творів. У запропонованій статті розглядається один з багатьох методів «синхронного» розвитку музичних і технічних сторін, мета якого зводиться до послідовного використання на уроках фортепіано вокальних навичок студента. У свідомості студентів, які займаються музикою, спів органічно пов'язаний з виразністю музичної і мовної інтонації, тоді як гра на інструменті

сприймається ними як дія, що не має нічого спільного з вокальним мистецтвом, а звідси, і з емоційно-образною стороною виконання. Це стосується, насамперед, гри на клавішних інструментах, де механічний принцип вилучення звуків провокує формальне виконання більшою мірою, ніж на духовому або струнному інструменті, виконання на яких нерозривно пов'язане з інтонуванням.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Фортепіанна педагогіка і зараз, володіючи багатими традиціями, спираючись на творчу спадщину таких майстрів, як К. Н. Ігумнова і А. Б. Гольденвейзера, С. Тальберга, Г. Г. Нейгауза і С. Е. Фейнберга, переосмислюючи виконавський і педагогічний процес, змушена вишукувати ресурси для свого подальшого розвитку, постійно поповнювати свій теоретичний і методологічний потенціал. «Будь-яке мистецтво підвладне закону постійного поновлення: перервав свою поступальну ходу, воно засуджено на неминуче в'янення» [7, с. 105]. Значні сучасні досягнення в області теорії і практики викладання призводять до створення нових, часом перспективних авторських методик, в яких систематизовано та узагальнено індивідуальний досвід майстра, переосмислені традиційні принципи. Однак, поглиблений аналіз питання співучого виконання на фортепіано показав відсутність цілеспрямованих досліджень, хоча окремі аспекти даної проблеми частково порушені в багатьох працях.

Метою статті є знаходження засобів для вирішення конфлікту між уявним звучанням та існуючими прийомами гри на фортепіано.

Виклад основного матеріалу. «Виконавство – сфера, де духовність

проявляється за участю психічних і обов'язково фізичних зусиль. Яких же висот духовності досягне ця сфера в мистецтві майбутнього, коли, звільнена від надмірного тягара фізичних зусиль, вона залишиться наодинці з зусиллями психіки» [6, с. 92]. У цієї думки одного з видатних представників фортепіанної школи Петербурзької консерваторії Н. Перельмана бачиться майбутнє піанізму, його еволюція до найвищої вершини – кульмінації, в якій зіллються духовність і інтелект музиканта. Вся історія фортепіанного мистецтва, яка сконцентрована в історичних епохах, які змінюють одна одну, являє собою нескінченний пошук істинної виконавської майстерності. Цієї вершини досягали деякі. Тільки обраним вдавалося досягти такої «божественної» досконалості, як гармонія чуттєвого і раціонального. Але для нащадків цей шлях так і залишався таємницею.

Однією з найважливіших умов для досягнення успіху в фортепіанному виконавстві є володіння мистецтвом вокального інтонування, оскільки тільки виразна, співуча гра здатна знайти справжній відгук у душі у слухача.

Виявом емоційного багатства людського серця в безмежних його проявах став, на думку Б. Асаф'єва звук, який виспівується, тягнеться в мистецтві вокалу, викликаний до життя великим рухом Ренесансу. Саме даний спів став уособленням музично-звукової досконалості, до якої стали прагнути музиканти-виконавці і, зокрема, піаністи. До цієї ж досконалості спрямована і сучасна методика музично-виконавського навчання. Протягом всієї історії розвитку фортепіанного виконавства та педагогіки проблема досягнення співучого звуковидобування, так званого «вокального» інтонування на фортепіано зберігала свою значимість і актуальність. Висунувши на перший план вимогу глибокого розуміння творчого задуму композитора, педагога та виконавці підняли мистецтво фортепіанної гри на новий щабель, де панували щирість, життєва правдивість, поезія, душевність, краса, фантазія, спів.

«Я буду прагнути усіма силами і, незважаючи на всі перешкоди, буду домагатися співу, співу та співу! «Неможливі» прагнення призведуть до «можливих» досягнень! Уявляю, яку іронічну посмішку викликала б ця сторінка і у Ферруччо Бузоні, не допускаючи змішування області вокалу з стороною чисто інструментальною. Він ніби рекомендував забути про спів при грі на інструменті, так як інструмент (особливо ж фортепіано) має свою строго обмежену специфіку, свої можливості і вимоги, чудово узгоджені з написаною для нього музикою і

зовсім відмінні від специфіки і можливостей вокалу. Звичайно, першоелемент інструментальної музики – всі звуки природи, починаючи від співу птахів, шелесту лісу, дзюрчання струмка і т.д. аж до шуму бурхливого моря, гуркоту обвалів, реву ураганів і т.п. Але що може зрівнятися з чарівністю і виразністю людського голосу?! Забути про голос, про людину, про людське і людяне у першозвучі неможливо; як якийсь «прихований бог», він живе в будь-якій музиці, все від нього виходить і все до нього приходить» [4, с. 121]. Якою ж має бути музика, що відображає цей багатий духовний світ митця!

Інтенсивно йшли пошуки методів досягнення художнього результату. «Генріх Густавович Нейгауз міг сісти за клавіатуру рояля, показати воістину чарівне звучання або колорит, що-небудь з педальної магії» тощо, але от як конкретно цього добитися – дошукуватися приходилося самому учневі», – пише Я. Зак [2, с. 129]. І основним моментом в цих пошуках було вміння слухати і чути. Воно вело, як маяк, виплескуючись у пластику рухів. «Внутрішній слух завжди пов'язаний з руховим почуттям» [9, с. 89]. І хоча теорія піанізму пропонує різні засоби досягнення художнього результату – від багатогодинних програвань до вдумливого вслухання в музичну тканину твору – безліч питань у цій проблемі залишаються відкритими. «Якщо можливості точного аналізу рухів при сприйнятті чужої гри обмежені, то усвідомлювати і спостерігати свої рухи і можливо, і треба» – вважав Гольденвейзер. І далі: «Але де повинен знаходитися центр ваги цих роздумів, ось в чому питання!» [1, с. 176].

У зв'язку з цим відкривається невідповідність між високими вимогами, висунутими до піаніста щодо співучого виконання на фортепіано і недостатньою методологічною оснащеністю педагогічного процесу. Викладач та студент занурюються у важкий процес пошуку засобів для розв'язання конфлікту між уявним звучанням та існуючими прийомами.

Не випадковим є той факт, що чи не через всю педагогічну та методичну літературу проходить думка про важливість досвіду слухання майстрів-співаків для правильного і тонкого інтонування на фортепіано. Саме у вокальній музиці з успіхом втілюється принцип звуковедення, який насамперед впливає з природи звуку, як явища, здатного до пластичного перетворення під впливом психічних зусиль. Максимальна виразність звуку в процесі виконання створюється не тільки завдяки інтонації, яка співзвучна з мовною, але і завдяки її спрямованості до

«інтонаційних фіксацій» та їх виділенням, але і шляхом досягнення єдиної звукової лінії, коли кожен окремий звук ніби «витагується» з попереднього і утворює єдиний «звуковий потік», на цілісність і непорушність якого не впливає звуковисотна і ритмічна характеристики [6, с. 48]. Цей психічний акт майстерно виконується вокалістами і виконавцями на інструментах з протяжним звуком, але майже невідомий піаністам через специфіку фортепіано, як молоточкового інструменту. Історичний аналіз даної проблеми підтверджує, що він властивий лише обраним піаністам, як результат емпіричного досвіду і багату музичної інтуїції.

Досвід роботи показує, що в процесі фортепіанного виконання часто спостерігається явна невідповідність слухового легато (яке сприймається як злиття звуків) пальцевому (як поєднання звуків), яке створює основні труднощі для ведення звуку і призводить до стискання і непотрібної напруги. Саме досягнення повної відповідності піаністичних рухів звуковому потоку забезпечує свободу у виконавському процесі. Таким чином, причина складності здійснення пальцевого легато на фортепіано - в недооцінці внутрішньої слухової роботи по досягненню руху пластичної звукової лінії, оскільки правильний рух можна знайти тільки після того, як поєднання видобутих звуків зливаються і утворюють єдину звукову лінію. Даний висновок, настільки значимий для фортепіанної методики, підтверджує і думка Е. Курта: «Чіпляючись за нотний запис, легко можна втратити відчуття безперервності і сприймати лише розрізнену послідовність нотних знаків. Зовнішній вигляд нот, який позначає окремі тони, затемнює в нашій свідомості справжню сутність мелодійного потоку» [10, с. 36].

«Потрібно змусити забути, що у рояля молоточки», – повторював Дебюссі [3, с. 27]. Головним методичним принципом повинна стати необхідність чути процес зародження, життя і згасання звуку. Кожен наступний звук як би виливається з попереднього, бере естафету і несе її далі до кінця фрази. Цей принцип утворення єдиного звукового потоку незалежно від інтервалів і тривалостей перейнятий у вокалістів. Звучання позбавляється незграбності, рухи самі собою стають пластичними, вільними і, головне, точними. Досвід роботи в даному напрямку показує, що ключ до розуміння процесу художньо-виразного виконання на фортепіано знаходиться в розумінні процесуальної сутності музики як мистецтва і загальних закономірностей співу. Таким чином, керуючись принципом звукового потоку,

можна мінімальними зусиллями досягти максимальних результатів в пластичності звуковедення та організації ігрових рухів.

Треба відмітити, що цей засіб або прийом допомагає ясніше усвідомити мету тих цінних вказівок, які нерідко зустрічаються в методичній літературі щодо організації рухів: від порад Шопена, а ще раніше Бетховена і Черні, грати легато ковзаючими рухами; Нейгауза, який писав, що при туше легато беруть участь одночасно два пальці – попередній не піднімається, поки наступний не натиснеться. І найяскравіший приклад – робота Метнера з учнями. «Микола Карлович надавав особливого значення пластичності, яка повинна відчуватися навіть на перших етапах занять, в чорновій роботі. Він любив нагадувати про первинну «клітинність» пластичності – відчуття майбутнього пасажу в руці до її дотику до клавіш. Одна з приватних порад Метнера – «вливати пасажі, як з глечика», – звучав у своїй образності майже уявно. Метнер розумів, що органічний сплав цілісності з гнучкістю дозволяє уникнути гри виконавчим «курсивом» і дарує слухачам найглибші враження [3, с. 168].

Суттю того «глибокого розуміння мистецтва співу», «горизонтального мислення», про який говорили великі майстри минулого, є злиття звуків в єдиний звуковий потік. Основа горизонтального мислення створюється розумінням руху єдиного звукового потоку не тільки від початку фрази до кінця, а й «сфокусованістю» його напрямку в цілому у всьому творі. І тоді всі ланки виявляються у взаємозв'язку, впливають один з іншого. Звуковий потік створює плинність, широту дихання у фразуванні, які так характерні для вокального інтонування.

«Методика натаскування» – несприятливе середовище для розвитку музиканта. «Піаніста ведуть за руку до закінчення консерваторії, і він звикає не шукати, а повторювати показане вчителем» [5, с. 121]. Навчити чути, виховати вокальне «вухо», виробити у студента інтонаційно і тембрально тонкий слух – незмінне кредо справді високої, творчої фортепіанної педагогіки. Важливо трактувати фортепіано не як молоточковий інструмент, а як інструмент з протяжним звуком, і тоді він звучить як оркестр.

На нашу думку робота повинна вестися в наступній послідовності:

1) Уявне злиття одиночних звуків (витагаючи слухом бажану звучність, виправляти і спрямовувати звук) в звуковий потік у фразі і осмислення руху звуку від початку до кінця фрази (в слові звук треба диференціювати поняття одиничного звуку і

звукового потоку). Ця внутрішня слухова робота забезпечує ясність слухового уявлення.

2) Витяг красивих (округлих) одиничних звуків «чуйними» кінчиками пальців, торкаються як би не до клавіші, а до живого, повнокровного співучого звуку (стежити за максимальною зручністю при зануренні пальця в клавішу, участю долонних м'язів, свободою рук, кисті, зап'ястя, ліктя, корпусу – назовемо це вільний стан з використанням ваги руки – зручний контакт з клавішею [4, с. 75]. Звільнення м'язів руки після взяття кожного звуку або акорду. Ця робота дає відчуття опори кожного звуку і почуття задоволення від свободи піаністичного апарату, яку слід постаратися зберегти і далі. Отже, точність контакту з клавішею повинна підкріплюватися зручністю фізичною.

3) Повільне налагодження слухових і рухових зв'язків між окремими звуками або акордами і, об'єднуючи ці зв'язки максимально зручними рухами, перетворення їх при виконанні з кожним разом в більш швидкому темпі в цілісний і безперервний звуковий потік фрази. Іншими словами, знаходження власних пластичних рухів (м'язових відчуттів) виходячи з рухів звуку. (Реалізація внутрішньої слухової роботи на інструменті).

4) Визначення вузлових моментів інтонації. Ритмоінтонаційне озвучування звукового потоку фрази на інструменті, забезпечуючи відповідність м'язових відчуттів руху звуку. Будь який руховий акт визначається рухом звуку, його інтонацією. При цьому щоб досягти цілісності фрази і співу її на широкому диханні використовуються рухові «узагальнення».

На шляху до досягнення фортепіанного «співу» необхідно піклуватися про максимальну природності рухів, розвивати зручність, легкість і гнучкість рук, а головне – красу звуку. «Рука повинна під час роботи відчувати фізичне задоволення, так само як слух повинен відчувати естетичну насолоду» [3, с. 162]. При виникненні різного роду перешкод – психологічних, слухових, фізичних, важливо керуватися принципом, чудово вираженим у відомому афоризмі Станіславського: «Зробити важке – звичним, звичне – легким, легке – прекрасним».

«Лінія в музиці повинна залишатися цілісною незалежно від легато і стаккато, від більшої чи меншої тривалості нот, від ритмічного малюнка – лінія повинна залишатися непорушною» [8, с. 66].

Висновки. Відхід від домінуючого в педагогіці узагальнено-абстрактного підходу до співучого виконання на фортепіано, послідовне виконання принципу виразності у виконанні якомога краще відповідає сутності музичного мистецтва, що відображає емоційний світ виконавця, і, у свою чергу, веде до звільнення від «надмірного тягара фізичних зусиль».

Використовуючи вокальні навички на уроках фортепіано, викладач істотно скорочує шлях до головної мети своїх занять – вихованню музиканта. Завдання педагога – навчити чути музику, дати міцну піаністичну основу, привчити працювати з максимальною концентрацією слуху та уваги. Саме про такий комплексний метод навчання писав Г. Г. Нейгауз у своїй чудовій книзі «Про мистецтво фортепіанної гри». Тільки комплексне виховання гармонійно розвиває музиканта, коли максимальний інтелект, почуття і піанізм зливаються.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гольденвейзер А. Б. Пианисты рассказывают / Г. М. Цыпин. – М.: Сов. композитор, 1979. – 239 с.
2. Зак Я. И. Пианисты рассказывают / Г. М. Цыпин. – М.: Сов. композитор, 1979. – С. 123–126.
3. Маргарита Лонг. За роялем с Дебюсси. – М.: Советский композитор, 1985. – 157 с.
4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. – М. Музыка, 1988. – 312 с.
5. Оборин Л.Н. Пианисты рассказывают. – М.: Советский композитор, 1979. – С. 138–141.
6. Перельман Н.Е. В классе рояля. – Л.: Музыка, 1981. – 55 с.
7. Рабинович Д. Исполнитель и стиль. – М., Советский композитор, 1979. – 320 с.
8. Смирнова М. В. Артур Шнабель. – Л.: Музыка, 1979. – 320 с.
9. Фейнберг С. Е. Пианисты рассказывают / Г. М. Цыпин. – М.: Сов. композитор, 1979. – С. 82–103.
10. Эрнст Курт. Основы линейного контрапункта. – М., 1931. – 302 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.

Наукові інтереси: вдосконалення методики гри на фортепіано на заняттях з «Основного музичного інструменту «фортепіано».

УДК 783. 65.

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА У ВИКОНАВСЬКІЙ ХОРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Тетяна БАГРІЙ (Мелітополь)

Постановка проблеми. Сучасна школа пред'являє високі вимоги до професійної підготовки спеціалістів, учителів музичного мистецтва, зокрема, музикантів-хормейстерів, які б володіли вміннями і навичками виконавської діяльності, були здатними реалізовувати мистецькі задачі на професійному рівні. Значна роль у професійній підготовці музиканта-педагога належить виконавській діяльності. У сфері музичної професійної освіти вагома роль належить хоровому мистецтву, яке є найбільш доступним видом творчої виконавської діяльності. Очевидним є те, що вирішення поставлених завдань можливе лише за умови підготовки високопрофесійних педагогічних кадрів, від яких, у свою чергу, залежить якість освіти. У зв'язку з цим актуальною є проблема вдосконалення професійної підготовки майбутнього музиканта-педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіка музично-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вирішує педагогічні задачі засобами музичного мистецтва, які об'єднують комплекс спеціальних, психолого-педагогічних, загальнонаукових, методологічних знань, умінь, навичок, у якому ведуча роль належить загальнопедагогічним здібностям. Музична діяльність поєднує в собі педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, яка полягає в умінні самостійно узагальнювати і синтезувати отримані знання [1, с. 3–12].

У психолого-педагогічних дослідженнях А. О. Вербицького, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, А. В. Мудрика, Є. І. Рогова розкриваються професійно-особистісні якості і характеристики учителя.

Вагома роль у дослідницькій літературі належить проблемам виконавської підготовки майбутнього музиканта-педагога В. П. Сраджев, (А. В. Малинковська, Р. Ф. Сулейманов, Г. М. Ципін та ін.).

Специфіка професії музиканта-педагога, перш за все, пов'язана з творчою діяльністю. Проблемам творчості в діяльності вчителя присвячені праці В. І. Андреева, Ю. Л. Львова, В. І. Загвязінського, Н. Д. Никандрова, В. А. Кан-Калик, Н. Ю. Посталюк. Вивчення питань управління якістю в музичній педагогіці пов'язано з виконавським процесом (А. Козир, М. Малинковська). Практичні

поради з питань диригентсько-хорового мистецтва висвітлені в працях Л. С. Гінзбурга, Г. Л. Єржемського, С. А. Самосуда, Б. Е. Хайкіна та ін. Методико-технологічні аспекти диригентсько-хорової підготовки студентів-музикантів висвітлено у дисертаційних дослідженнях Л. Бірюкової, Н. Гречаник, І. Заболотного, І. Коваленко, А. Козир, П. Ніколаєнко, Л. Остапенко, М. Тукмачової, І. Цюряк; питання особистісно-творчого розвитку майбутніх педагогів-диригентів висвітлювали Г. Голик, М. Медведєва, І. Коваленко, Л. Остапенко, І. Цюряк, І. Шинтяпіна та інші.

Мета статті полягає у виявленні специфічних особливостей виконавської хорової підготовки майбутнього музиканта-педагога.

Виклад основного матеріалу. Хорова виконавська і педагогічна діяльність майбутнього музиканта-педагога займає особливе місце в цілісному процесі виховання його музично-педагогічної культури і є фундаментом, на якому формується педагогічна майстерність. Як відомо, хорове мистецтво є достатньо складним видом відображення художньої дійсності. Практична діяльність музичного виконавця є відносно самостійною і полягає в художньому осягненні та відтворенні продукту композиторської творчості. Важливу роль у діяльності виконавця (вокаліста, інструменталіста) відіграють зовнішні дії, спрямовані на технічну реалізацію задуму; особливістю виконавської діяльності диригента є наявність комунікативних дій, що є специфічними саме для цієї форми виконавства [2, с. 60]

У зв'язку з цим диригентсько-хорова підготовка є важливим чинником навчальної роботи студентів, у процесі якої необхідно оволодіти комплексом знань та умінь у відповідності до функцій самої хорової музики (комунікативної, гедоністичної, виховної тощо).

У багатогранній діяльності педагога-музиканта виконавство займає винятково важливе місце. Рівень професійної кваліфікації музиканта-педагога особливо яскраво виявляється на етапі виконавської діяльності, коли синтез педагогічного і виконавського компонентів діяльності вчителя дозволяє досягти художнього впливу музичного

мистецтва на особистість. Виконавська діяльність містить у собі великі можливості для розвитку особистісних характеристик, адже творча діяльність завжди пов'язана з особистісним ростом, і саме в цьому полягає суб'єктивна цінність продукту творчості. Виконавство здатне об'єднати в єдиний творчий процес музичний твір, як текст культури, – і особистісні характеристики, і здібності педагога, які вступають з даним твором в художній діалог. Музично-виконавська діяльність як вид творчої діяльності реалізується в двох формах: духовно-практичній – формуванні художнього задуму – і діяльнісно-практичній – втіленні цього задуму в звуках.

Одним з важливих розділів виконавської підготовки майбутнього музиканта-педагога є дисципліна «Хоровий клас», яка здатна об'єднати воедино різні особистісні характеристики і здібності, уміння і навички, які студенти набувають у класах музично-теоретичних та виконавських дисциплін. Педагогічна практика свідчить, що найбільш високі успіхи майбутні педагоги-хормейстери досягають у класі практичної дисципліни «Хоровий клас». Хор одночасно є і навчальним, і виконавським колективом. На заняттях хорового класу студенти засвоюють вокально-хорові навички, навчаються співу в хоровому ансамблі, вивчають і виконують кращі зразки хорової творчості. Також у процесі навчання вони мають можливість реалізувати свої хормейстерські компетенції – важливі якості їхньої майбутньої виконавської діяльності. Досягнуті результати хор демонструє на відкритих заняттях, державних іспитах, фестивалях, конкурсах хорового мистецтва, у концертних програмах.

Основною метою дисципліни «Хоровий клас» є виховання у студентів вокально-хорових умінь, навичок співу в хорі, управління хоровим колективом, оволодіння методами роботи з хором, уміння раціонально і грамотно організувати репетиційний процес. Програма хорового класу спрямована на вирішення таких задач як формування в студентів вокально-хорових і виконавських навичок у процесі співу в хорі, спрямованих на усвідомлене професійно-художнє виконання творів; становлення практичних навичок та умінь репетиційної роботи в хорі, розвиток хормейстерських якостей під час роботи з хором; формування вокально-хорового мислення; розвиток професійних музичних здібностей; духовний і творчий ріст.

Заняття хорового класу по своїй суті є хоровими репетиціями. Репетиційна робота є відносно тривалим періодом роботи виконавця і умовно її можна розділити на дві фази:

1) загальне знайомство з музичним твором – прочитання тексту, його ескізне опрацювання, моделювання майбутньої виконавської концепції; 2) розучування – вироблення необхідної якості звуку та прийомів звуковедення, логічного фразування, досягнення технічної вправності, динамічної й темпової відповідності, драматургічної переконливості.

Творчий зміст занять підкреслюється застосуванням різноманітних прийомів вокально-хорової роботи: вокальні прийоми (співставлення різних варіантів вокального виконання, вокалізація на різні склади), диригентські прийоми (жести), педагогічні прийоми для управління діяльністю студентського хорового колективу (вокальні і словесні пояснення, творче спілкування, показ, співставлення, аналіз).

Велика роль педагога, керівника хорового колективу. Адже перші уявлення і навички своєї майбутньої хормейстерської роботи студенти отримують саме на заняттях, аналізуючи педагогічну і хормейстерську роботу керівника. Керівник повинен бути педагогом, музикантом, хормейстером, артистом, здатним захопити і повести за собою колектив і спрямувати творчу енергію в потрібне русло. [3, с. 308]. Специфіка управління хоровим колективом пов'язана з необхідністю формування у студента якостей керівника-лідера, а саме: цілеспрямованості, волі, активної життєвої позиції, самостійності, оригінального мислення тощо. Однією з характерних рис керівника творчого колективу є вимогливість до себе. Високі вимоги до власної діяльності, креативність, критичність мислення вирізняють майбутнього музиканта-педагога з високим рівнем педагогічної майстерності.

Завдання хорового класу не вичерпуються лише вихованням у студентів умінь і навичок співу в хорі, головним його завданням є підготовка студентів до майбутньої самостійної творчої діяльності на основі розвитку в них дослідницьких якостей. Висловлюючи загальну думку дослідників, можна стверджувати, що головною метою навчання музиканта-педагога у виконавських класах є розвиток його музичних та інтелектуальних здібностей, виховання уміння і потреби працювати самостійно, творчо. У зв'язку з цим, формування у студентів здатності до самоорганізації як професійно-важливої якості є суттєвим практичним завданням.

Навчання з позицій сучасної психолого-педагогічної науки – не просто інформаційний процес, орієнтований на виконавську діяльність і перехід готових знань від

викладача до студента за допомогою запам'ятовування і копіювання способів і дій. Воно виступає як соціальний процес, який виражається у взаємодії і спілкуванні, у спільній діяльності учасників освітнього процесу. Часто педагоги використовують на заняттях пасивні «повідомлювальні» методи навчання, які не дають позитивних результатів з точки зору дослідницької діяльності, розвитку аналітичного мислення. Першочергову роль у вирішенні цієї проблеми відіграє розвиток у студентів інтонаційно-образного мислення, художньої уяви, щоб на основі самостійного аналізу музичного твору студент міг узагальнити інтонаційно-слухові уявлення художнього цілого, пропонуючи варіанти його прочитання, тобто розвиток у них інтерпретаторських здібностей.

Відмінною ознакою хорового виконавства є його зв'язок зі словом. Точність художніх образів, їх рельєфність, виразність і внутрішня динаміка, втілені в поетичному тексті, диктують композитору вибір засобів музичної виразності: мелодики, ритміки, гармонії, спрямовують побудову музичної композиції в цілому. Хоровий твір, поєднуючи поетичну і музичну виразність, втілює особливу смислову багатогранність, яскраву емоційність. Синтетичний характер хорової музики накладає відбиток і на особливості його виконавського прочитання. Завдання диригента хору, як основного інтерпретатора хорового твору, полягає в досягненні максимальної єдності поетичних і музичних образів.

Майстерність інтерпретатора виявляється в грамотному сприйнятті нотного тексту, написаного композитором; у донесенні нотного змісту до слухача. Ноти для музиканта-виконавця – це шифр, інформація, яка дає можливість проникати вглиб твору і розгадувати задум композитора, стиль творця, образ музики, логіку побудови форми тощо. Осягнути тонкощі і нюанси виконавства допоможуть талант, знання і працелюбство. У цій триєдності важливо не перестаратися: «інтерпретатор повинен донести до слухача твір цілим і неушкодженим, неспотвореним, і в цьому він повинен бачити в першу чергу своє істинне, справжнє, достеменно творче завдання» [5, с. 32].

Г. Коган зазначає, що «музичний твір за своєю природою не одноликий, як картина, а багатолікий, тобто має не одне, а декілька облич, з яких жодне не розкриває повністю, не вичерпує всієї його сутності, але кожне виражає, являє її в якомусь аспекті. ...музичний твір може, в залежності від індивідуальності виконавця і настрою, в якому

він знаходиться, звучати кожен раз по-іншому, в інших темпах, деталях ритмічних співвідношень, динаміці, тембровому забарвленні, залишаючись при цьому самим собою, тим же твором. «Музичний твір, – говорив композитор О. Скрябін, – мінливий, як море: сьогодні воно одне, завтра інше. В цьому одна з найважливіших, найспецифічніших особливостей музичного твору» [4].

Одним з головних завдань у діяльності навчального хорового колективу є виховання виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів, яке немислиме без систематичної концертної діяльності навчального хору. Музична професійна діяльність не обмежується рамками репетиційної діяльності. Майбутньому музиканту-педагогу необхідно розвивати артистичні індивідуальні якості, які виховуються тільки сценою, у процесі концертних виступів, у спілкуванні з живою слухацькою аудиторією.

Публічний концертний виступ є стимулом для розвитку артистичності, виконавського дарування. І ці навички студенти набувають у процесі співу в навчальному хорі під керівництвом досвідченого майстра-педагога.

У виконавстві особливо яскраво виявляється творча спрямованість особистості майбутнього педагога, оскільки цей вид діяльності дає можливість у повній мірі розкрити його індивідуальність, розвиває творчу самостійність, активізує минулий естетичний досвід, залучає необхідні асоціативні зв'язки.

Висновки. Отже, специфіка підготовки майбутнього музиканта-педагога у хоровому виконавстві полягає саме у творчому характері цього виду діяльності. Хорове виконавство пробуджує практичний інтерес до майбутньої професійної діяльності, сприяє розвитку творчого потенціалу майбутнього музиканта-педагога, його художньо-виконавської майстерності.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М., 1984. – 140 с.
2. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв. – М.: «Классика-XXI», 2008. – 352 с.
3. Казачков С. А. Дирижер хора – артист и педагог / С. А. Казачков. – Казань: КГК, 1988. – 308 с.
4. Коган Г. М. Музыкальное исполнительство и его проблемы. О музыкальном исполнительстве. / Г. М. Коган [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://mcstore.ru/muzikalnoe_ispolnitelstvo_i_ego_problemi_o_muzikalnom_ispolnitelstve.htm.
5. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – М.: Музыка, 1969. – 598 с.

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.

Наукові інтереси: диригентсько-хорова діяльність.

УДК: 378+37.036

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ГОЛОСОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Олена ГУДЗЬ (Одеса)

Постановка проблеми. Специфіка голосової діяльності вчителя музики обумовлена як специфікою й умовами голосової діяльності людини в цілому, так і цілями, завданнями, формами, методами викладання предмета «Музика» у загальноосвітній школі. Е. М. Барвинська заявляє, що до процесу професійної діяльності вчителя музики входять такі завдання: робота голосу у мовному режимі; робота голосу у вокальному режимі; робота голосу в режимі вокального показу [1, с. 152–156].

Дослідження Ю. С. Василенко дозволяють дійти висновку про те, що голос більшої половини обстежених педагогів не можна вважати «здоровим» і таким, що повністю відповідає професійним вимогам. Аналіз основних причин, що викликають порушення голосу у педагогів, дозволив авторові розділити їх на: біологічні – конституціональні особливості, вік, стать, супутні захворювання; професійні – стаж роботи, тривалість й інтенсивність голосового навантаження; побутові – родинний стан, склад родини, життєві умови; психологічні – конфліктні ситуації, психоемоційні та характерологічні особливості особистості.

У практиці фоніатрії природно зустрічаються випадки захворювань голосового апарата, викликані комбінацією двох або більш факторів. За класифікацією П. Гербера, «зловживання» голосом, що призводить до його порушень, може бути якісним і кількісним. Кількісне зловживання представляє собою виконання завдань, що перевищують працездатність і силу голосу. Якісне – протиприродне підвищення і зниження голосу; неправильний подих; недостатня (або надмірна) напруга голосових і дихальних м'язів; недостатнє (або неправильне) застосування резонаторів; неправильне користування регістрами [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна голосова діяльність педагога-

музиканта розглядалася в роботах з вокальної педагогіки таких відомих учених-вокалістів, як Л. Дмитрієв, В. Морозов, Г. Стулова, А. Менабені, Д. Люш, Г. Павлов, О. Полякова. Відомі дослідження Н. Малишевої, Ф. Анікєєвої й З. Анікєєвої, О. Агаркова, Ю. Ковнер, Б. Васильєва, І. Алієва в області постановки голосу педагогів спрямовані на розвиток основних вокальних технологій: звукоутворення, вокальний подих, артикуляція, слухові навички, навички емоційної виразності. Наукові дослідження Л. Дмитрієва, Ф. Засидателева, В. Морозова, Л. Работнова, С. Ржевніна, Р. Юссона сформували теоретичні основи голосоутворювальної функції вокаліста. Більша частина вокальної науково-методичної літератури (роботи В. Багрунова, М. Васильєва, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієва, О. Стахевича, В. Юшманова та інших) розглядає проблеми формування й розвитку вокальних здібностей професійних співаків. На біофізичні аспекти вокального процесу спрямована увага таких учених, як В. Морозов, Н. Горбунов, Г. Грачова, А. Єгоров та інших. Специфіку вокальної підготовки майбутніх учителів музики висвітлено у наукових дослідженнях Л. Василенко, Г. Урбановича. Проблеми вдосконалювання голосових даних на теоретичному (науковому) рівні, вважає Л. Е. Перетяга, проявляються в тому, що голос хоча й вивчається різними науками (акустикою, фізіологією, фонопедією, логопедією, гігієною, вокальною педагогікою і т.д.) не формує цілісного уявлення про голосову функцію організму.

Мета статті – розглянути питання психолого-педагогічних передумов голосової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів.

Виклад основного матеріалу. Всі науки лише обмежуються певним спектром проблем. Проблеми голосових даних учителів визначаються відсутністю методичної роботи і дефіцитом фахівців, що мають міждисциплінарні

знання про голос. Проблеми вдосконалювання голосових даних на практичному рівні проявляються у відсутності предмета в програмах педагогічних навчальних закладів, спрямованих на підготовку майбутніх педагогів до голосових навантажень [4, с. 360–367].

Науково-теоретичні дослідження і практика показують, що більшість працюючих учителів не готові до мовної, вокально-мовної та вокально-педагогічної діяльності; не володіють знаннями й навичками охорони голосу; мають пробіли у теоретичній і методичній підготовці; мають погано розвинутий вокальний (мовний) слух; малу стійкість голосу до професійних навантажень; не мають навичок самостійної роботи з голосом тощо.

На думку вчених, зберегти, зміцнити, розвинути, збагатити й підготувати голос для професійного використання майбутніми педагогами покликана голосова культура, яка поєднує досягнення різних наук, але обмежується тим обсягом, який необхідний педагогам.

У вокальній практиці навчання майбутнього вчителя музики, в основному, зорієнтоване на виконавську діяльність. В основу голосової підготовки студентів музичних факультетів покладена методика вокальної освіти співаків-виконавців, відкоригована для роботи зі студентами педагогічних університетів. Разом з тим, виховання мовного і співочого голосу, попередження його передчасної зношеності і втрати має велике значення для вчителя музики. Це питання, на думку Л. В. Чернової і Д. Е. Чернова, сьогодні є одним з найважливіших у процесі підготовки студентів до педагогічної діяльності. Студентові музичного факультету важливо розуміти різницю між мовним і співочим звукоутворенням, а також необхідність зближення співочої і мовної фонації у процесі навчальної діяльності [9].

Л. В. Чернова, Д. Е. Чернов, указуючи на професійні особливості вчителя музики, зауважують, що в процесі уроку мова переміняється співом, спів – рухом рук, диригування – грою на музичному інструменті. Щоб уникнути передчасного зношування голосу, механізм мови повинен бути максимально наближений до співочого, тому що співочий процес є більш складним і вимагає вироблення більш динамічного стереотипу [9, с. 119–123].

Таке настроювання голосу допомагає виявити його кращі якості й уникнути голосових перепадів при переході від мови до співу. Необхідно, вважає Л. Б. Рудін, навчитися правильно говорити, виправити

недоліки мовного (побутового, діалектного) звукоутворення. Вокальна й мовна педагогіка нерозривно пов'язані з охоронними принципами стосовно голосового апарату, розуміння яких є неможливим без знань анатомії й фізіології органів голосоутворення [5, с. 4].

Аналіз специфіки професійно-голосової діяльності вчителя музики дозволяє визначити коло необхідних для якісної і безпечної діяльності (з точки зору функціональності і здоров'я голосового апарату) спеціальних знань, умінь і навичок, тому що невміле користування власним голосом призводить до різних порушень і захворювань голосового апарату. Ю. Фролов вважає, що правильні форми мовної, як і вокальної, активності зустрічаються вкрай рідко. Проводячи паралель з обов'язковою вокальною постановкою голосу для професійного співу вчений указує на відсутність системи постановки голосу для професійної роботи голосу в мовному режимі. Виховати мовний голос означає: виявити кращі його якості; прищепити професійно-голосові навички; виробити комплекс умовних рефлексів (сформулювати «динамічний стереотип»); виробити і довести до автоматизму навички правильного звучання [8, с. 40]. А. І. Савостьянов вважає, що крім поліпшення якісних характеристик голосу в результаті мовного розвитку постановка мовного голосу підвищує рівень безпеки професійної голосової діяльності [6, с. 58].

Опираючись на дослідження Е. А. Серебрякова, ми стверджуємо, що до системи професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів повинен входити метод розвитку голосу [10]. Учитель музики повинен уміти: аналізувати й інтегрувати співочий процес у кожному індивідуальному випадку й зіставляти із заданим еталоном; поєднувати теоретичні знання з методикою практичного вирішення завдань; уміти обґрунтовано й дохідливо пояснити зміст тієї або іншої технічного, творчого або художнього завдання; володіти педагогічною майстерністю спілкування з дитячою аудиторією; уміти добирати репертуар, що відповідає інтересам і завданням вокального розвитку учнів. Усі ці вміння й навички – складові вокально-педагогічної діяльності. Однак, разом із вирішенням педагогічних завдань, учителям музики необхідно працювати з власним голосом. Постійна зміна режимів роботи голосу, переключення з мови на спів і навпаки є стилем викладання предмета «Музика» у загальноосвітній школі. Володіння навичкою переключення голосових режимів – необхідна

складова професійної підготовки вчителя музики.

Для успішного виконання такого виду діяльності вчителю музики необхідно набути теоретичних знань, практичних умінь і навичок із самостійного аналізу, корекції й розвитку власного голосу.

Висновки. Підсумовуючи отримані дані, можна дійти висновку: система підготовки студентів музичних факультетів до професійної голосової діяльності повинна включати весь спектр професійно-голосових знань, умінь і навичок, необхідних для мовної, вокальної, вокально-мовної й вокально-педагогічної діяльності. Виключення одного з аспектів професійно-голосової підготовки призводить до порушення комплексності отриманих знань, умінь і навичок, дестабілізує роботу голосового апарата й негативно позначається на якості голосової діяльності й здоров'я голосу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барвинская Е. М. Комплексный подход к голосовой подготовке учителя музыки [Текст] / Е. М. Барвинская // Молодой ученый. – 2009. – № 8. – С. 152–156.
2. Гербер П. Голос и его гигиена/ П. Гербер.– Берлин: Лейпциг, 1923. – 286 с.
3. Орлова О. С. Нарушения голоса / О. С. Орлова. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 220 с.

4. Перетяга Л. Є. Формування культури професійного голосу майбутніх учителів у процесі професійної підготовки / Л. Є. Перетяга // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 14 (67). – С. 360–367.

5. Рудин Л. Б. Основы голосоведения. /Л. Б. Рудин. – М.: Граница, 2009. – С. 4.

6. Савостьянов А. И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя/ А. И. Савостьянов. – М.: Владос, 2001. – 144 с.

7. Серебрякова Е. А. Индивидуально-групповая форма вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов. / автореф. дисс. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Е. А. Серебрякова – М., 2005. – 21 с.

8. Фролов Ю. Пение и речь в свете учения И. П. Павлова / Ю. Фролов – М.: Музыка, 1966. – 100 с.

9. Чернова Л. В. Формирование вокально-речевой культуры учителя музыки в процессе профессиональной подготовки/ Л. В. Чернова, Д. Е. Чернов // Педагогическое образование. – Екатеринбург. – № 3. – 2012. – С. 119–123.

10. Шидловська Т. А. Функціональні порушення голосу / Т. А. Шидловська. – К.: Логос, 2011. – 523 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гудзь Олена – старший викладач Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: вокальна культура майбутнього вчителя музики.

УДК 378+700+370.7

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ХОРЕОГРАФІЧНОГО ТА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ХОРЕОГРАФІВ

Юлія ПЕТРОВА, Інга ХМЕЛЕВСЬКА (Одеса)

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, коли технічний прогрес прискорюється, а відносини між людьми все більш комерціалізуються, особливо відчувається потреба у збереженні культурних цінностей. У зв'язку з цим актуалізується роль мистецтва у суспільстві, що обумовлює формування нового рівню вимог до фахівців мистецької освіти. Звичайно, це стосується і хореографічної освіти та ставить перед нею завдання щодо розробки, вдосконалення та впровадження в практику теоретично-методичних основ формування професійної компетентності майбутніх викладачів хореографії.

Оскільки хореографічна педагогіка вищої школи є відносно новою для ВНЗ галуззю, а її теоретично – методична база ще перебуває на

стадії інтенсивного розвитку, відчувається потреба у дослідженнях, які були б направлені на виявлення базових одиниць психологічної структури навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування професійного художньо-творчого мислення майбутнього викладача хореографії. (В. Нікітін) [6, с. 11].

Танець, за визначенням Є. Навіславської, розкриває духовний світ людини та є засобом ідейно-емоційного розвитку тільки за умов досягнення хореографом певного рівню досконалості виконання [5, с. 4]. Між тим, досконалість виконання визначається вмінням до передачі пластично-виразовими рухами, хореографічними ескерсисами художньо-образного змісту музичного твору, що обирається для створення танцювальної композиції. Але рівень музичної компетентності

майбутніх викладачів хореографії (незважаючи на присутність у навчальному плані таких дисциплін, як гра на музичному інструменті, основи теорії музики) не забезпечує їм можливості реалізовувати це особливе вміння належним чином.

Імовірно, така ситуація склалася внаслідок того, що недостатньо розроблено є методично-теоретична база навчання майбутніх фахівців хореографічної освіти специфічним засобом відображення елементів музичної мови в танці. Відчувається нестача деякого спеціального навчального курсу, що приділив би увагу аспектам адаптації музичних ознак з точки зору можливостей їх збагнення та інтерпретації під час хореографічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Взаємозв'язок музики і хореографії розглядається науковцями в галузі філософії: І. Герасимова (проблема філософського розуміння танцю), Н. Акітанова (танець як смислова універсалія); М. Матушкіна (танець і мислення); мистецтвознавстві, зокрема через зв'язок жесту та інтонації (О. Суббота, С. Шип); в педагогіці, зокрема в усвідомленні інтонаційної пластичності та хореографічного кінестетичного, образного мислення, світогляду, художньої компетентності (О. Реброва, Ю. Ростовська, Лю Цяньцян).

Компетентний підхід у підготовці фахівців мистецького, зокрема, музично-педагогічного, профілю представлений в дослідженнях таких вчених, як О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, М. Михаськова, О. Щолокова, Н. Цюлюпа та ін. Фахова компетентність майбутніх учителів хореографії представлена у дослідженні О. Ребрової, безпосередньо музичну компетентність хореографів і методику її формування досліджено в дисертації Л. Пушкар.

Також, феномен синтетичності хореографічного та музичного мистецтв у контексті інваріантності виконавського трактування досліджено в працях І. Волкової, А. Плохова. Взаємовплив музики і хореографії в історичному контексті висвітлено в науковій роботі Л. Волошиної. Особливості професійної підготовки фахівців хореографічної освіти досліджено в доробках Т. Благової, Ю. Ківшенко, Л. Мітаковича, В. Нікітіна, В. Чуби. Питанням пластичної виразності та акторської майстерності присвячено праці Є. Навіславської.

Між тим, методологічні аспекти взаємозв'язку музики і хореографії ще недостатньо знайшли відображення в галузі методики мистецької освіти, зокрема в процесі формування фахової компетентності майбутніх учителів хореографії.

Мета статті – актуалізація взаємозв'язку музичного та хореографічного мистецтв як чинника формування фахової компетентності майбутніх викладачів хореографії.

Виклад основного матеріалу.

Методологічне підґрунтя поставленої проблеми базується на поєднанні мистецтвознавчих, культурологічних та мистецько-педагогічних аспектів. Зокрема, у контексті взаємозв'язку музики та хореографії А. Занкова обґрунтовує концепцію, у рамках якої визначає принцип осмислення цілісності процесу створення і сприйняття художнього твору провідним для розуміння особливостей взаємодії хореографічного та музичного мистецтв. Навіть історію балетного жанру автор пропонує розуміти як «змінення характеру взаємодії видів мистецтв, що беруть в ньому участь» – від конфліктного синтезу, з домінуванням музичного початку, через повернення музики до супроводжувальної ролі, до стадії становлення справжньої взаємодії-взаємопроникнення хореографічного та музичного мистецтв [3, с. 3–4].

Специфіка такого підходу, якщо розглядати її в компетентнісній площині, полягає у дослідженні концептуального співвідношення базових одиниць танцю та музики щодо актуалізації отриманих відомостей у процесі трактування фахівцем хореографічної освіти творів музичного мистецтва.

Процес трактування художнього твору різними видами мистецтв, зокрема, А. Астахова визначає як своєрідний переклад, бо кожен з видів мистецтва має *свою* специфічну мову, та існування взаємопроникнення ознак мистецьких мов музики і танцю є підґрунтям для проведення досліджень, що перебувають на межах наук [2, с. 1].

Не можна не погодитись з вченою, бо, зрозуміти твір мистецтва, наприклад літературного, неможливо, якщо не розумітися на мові, якою він написаний. З іншого боку, специфічна мова таких мистецтв, як музика та хореографія не є загальнодоступною, на відміну від літературної. У цьому контексті, трактування музичного твору фахівцем хореографічного мистецтва потребує наявності в останнього специфічних знань щодо засобів музичної виразності, різноманіття музичних образів, жанрів та форм, а також, володіння навичками автентичного втілення цього різноманіття засобами хореографічного мистецтва. Вищезначені якості можна вважати компонентами структури фахової компетентності майбутнього педагога хореографа.

Таким чином, у контексті компетентнісного підходу особливої актуальності набувають

питання, що пов'язані з виникненням та функціонуванням мистецьких мов. Сучасні дослідження в галузі мистецтвознавства доводять, що семантичний аспект проблеми має глибоке історичне коріння. Зокрема, С. Шип звертає увагу на те, що «першою мовою була мова жестів», при цьому, первісні люди використовували жестикуляцію як для спілкування, так і для «імітаційних та ігрових дій», тобто, для «естетичного задоволення». Це зумовило становлення «комплексу синкретичних форм жестів ... від... (яких) бере початок мистецтво танцю». Цікаво, що за визначенням науковця, «музика (теж) зародилася в надрах жестикуляційної активності первісних людей» («плескання у долоні, тупотіння» і т. ін.). За таких умов, спільна природа музики і танцю стає очевидною [10, с. 29].

З психологічної точки зору, механізми виникнення мистецтва, досліджено в доробку В. Леві [4]. На його думку, сам факт існування феномену музики зумовлює функціонування на підсвідомому рівні, специфічних «емоційно-акустичних одиниць», відповідних до кожної з людських емоцій. Вони, у свою чергу, складаються в певний «емоційно-акустичний код», що й стає основою для виникнення «предмузики» та перетворюється, з часом, у систему специфічних засобів музичної виразності. До цих «емоційно-акустичних одиниць» автор відносить елементи інтонації та вказує на те, що в психології доведено існування відповідності між особливостями прояву емоційних реакцій людини та мовного інтонування. Наприклад, при активних емоційних реакціях інтонація голосу спрямована вгору, при пасивних – вниз [4, с. 95]. О. Суббота зазначає, що сучасні психологічні дослідження схиляються до «розуміння рухів людини як видимих форм психічних процесів» [8, с. 9]. Таке зіткнення наукових думок свідчить про те, що процес виникнення музичного і танцювального має, здебільш, спільну природу.

Але спільною є не тільки природа виникнення музичного та хореографічного мистецтва. У них є об'єктивно спільна семантична одиниця, така, як метро-ритм.

Зокрема, у дослідженні В. Леві вказується, що таке явище як ритм, наряду з інтонацією, теж має глибокий зв'язок з психологічним та фізіологічним аспектами людського життя. Визначено, наприклад, що позитивні емоції пов'язані з високим ступенем ритмічності функціонування систем людського організму, в той час, як емоції болю, страждання, страху викликають порушення ритміки [4, с. 95].

Така концепція, попри певну надлишкову, з точки зору мистецтва, фізіологічність,

набуває нової значущості в контексті можливостей інтерпретування музичної інтонації в танцювальному русі. Стає очевидним, що під час постановочної або виконавської діяльності хореограф повинен збагнути художній образ музичного твору як емоційно-сміслову інтенцію, що послана від композитора, та зашифрована засобами специфічної музичної мови.

У свою чергу, формування в майбутніх викладачів хореографії навичок усвідомленого сприйняття музики та автентичного втілення художньо-образного задуму музичного твору у хореографічній діяльності – як постановочної, так і виконавської – потребує теоретичної навчальної бази, що складається, серед іншого, з відомостей про специфічні риси музичної мови, такі, наприклад, як інтонація, ритмо-інтонація, артикуляція тощо.

Б. Асаф'єв, теорія музичної інтонації якого є найґрунтовнішою науковою розробкою в цієї галузі мистецтвознавства, визначає музичну інтонацію не просто як художнє явище, а як специфічну образно-пізнавальну форму діяльності людської свідомості, а музику, відповідно, як «образно-звукове відображення дійсності» [1, с. 344]. Наприклад, Б. Асаф'єв вказує на те, що музичні форми, притаманні класицизму, можна розглядати як «ітог тривалого соціального відбору найбільш стійких та корисних інтонацій» [1, с. 22] та припускає, що кожна епоха володіє певною кількістю усталених в свідомості людей інтонацій [1, с. 24]. На думку науковця, музика розкриває свій зміст у часі, і поступове становлення та розгортання художнього образу та розкриття звукообразного сенсу відбувається саме в процесі інтонування [1, с. 275].

У зв'язку з цим, можна зробити припущення: якщо музична інтонація віддзеркалює стійкі форми людського мислення, то під час сприйняття хореографічної композиції, у людській свідомості виникає відчуття очікування певного рівню відповідності музичної та хореографічної інтерпретації художнього образу. У цьому контексті постає питання про існування конкретних ознак художньої діяльності хореографа, які б вказували на рівень сформованості вміння до висвітлення такої взаємовідповідності.

Зокрема, у вищезгаданій праці Б. Асаф'єва, вказується на те, що музика «ніколи не втрачала зв'язку ... з танцем ... (та) з мімікою людського тіла, але (вона – музика) переосмислює закономірності їх форм та ... елементів через свої музичні засоби виразності» [1, с. 212].

З цього виходить, що певна «хореографічність» вже закладена у саму

сутність музичної мови через те, що рухи, пантоміміка, танець, були факторами першої значущості у процесі формування феномену музичного мистецтва. Тобто, необхідність висвітлення ознак взаємозв'язку музики і танцю означає, якоюсь мірою, необхідність пошуку спільних джерел виникнення цих, таких близьких, мистецтв – хореографії та музики.

З цього приводу в дослідженні О. Субботи зауважено, що «всі параметри звучання музики пов'язані з категоріями рухів» [8, с. 4] та, власно, «інтонація стає музичною мовою...тоді, коли формується у часі по законах логіки музичного руху» [8, с. 9].

Очевидно, що мова йде про взаємовідповідність музичного і хореографічного мистецтв. У зв'язку з чим доцільно було б розглянути аспекти, пов'язані з реалізацією формоутворюючої функції специфічних ознак хореографічної мови в галузі музичного виконавства. У цьому контексті цікавим виявилось дослідження А. Плохова, який розглядаючи теоретико-методологічні основи специфіки взаємодії музики та хореографічної пластики, приділив особливу увагу такому явищу, як виконавська інваріантність, що функціонує на межі обох цих видів мистецтва. Зокрема, дослідник розглядає жанрово-інтонаційний аспект інваріантності, зазначаючи, що саме танцювальна жанрова інтонація є важливою частиною музичного мистецтва. Також, А. Плохов вказує на те, що музичний твір може розглядатися як відображення пластичного образу танцю, зафіксоване композитором за допомогою специфічних засобів музичної семіотики у нотних текстах. У свою чергу, інваріантність музичного виконавства розуміється як результат сформованості однієї зі складових професійної компетентності митця, а саме, наявності в нього знань про «родовий жанровий комплекс танцю», який визначається у відповідності зі специфічними ознаками певного танцювального жанру – його основним шагом, темпом, манерою виконання тощо. Науковець наголошує на тому, що «поза розумінням мікроагогії хореографічної пластики» повноцінна передача «жанрової інтонації танцювальної музики» стає неможливою, що призводить до «зниження комунікативної привабливості» виконання і, «ступіню художнього впливу» на слухачів [7, с. 15–16].

Якщо брати за основу вищевикладені механізми, то виходить, що жанрова танцювальна інтонація є основним системоутворюючим чинником, у тому числі, й музично-виконавської інтерпретації.

Взагалі, виявлення аналогій між музикою та хореографією можна представити як процес вивчення закономірностей функціонування спільних для обох мистецтв законів організації художнього часу та простору. З цього приводу А. Астахова, систематизуючи досвід попередніх дослідників (В. Конен, Т. Куришевої, А. Жюрайтите), визначає пластичний та танцювальний початки в музиці, зокрема пластичність розуміється як процес, умовою якого є регулярна, «конструктивна» ритміка та принцип метричної єдності [2, с. 6]. Перспективним у педагогічному сенсі є класифікація А. Астахової щодо музичних творів за типами танцювальності: до першої групи пропонуються твори, не призначені для танцю через те, що їх ритміка є узагальнено-впорядкованою, тобто, такою, що не містить ознак яких-небудь конкретних танців, між тим в них закладена потенційна, прихована танцювальність. До другої групи віднесено твори, котрі мають явну танцювальність, тобто риси конкретних танцювальних жанрів, що передбачено програмою (назвою) твору [2, с. 7–9].

Отже, взаємозв'язок та взаємовплив хореографічного та музичного мистецтв має глибоке підґрунтя. Між тим, наукова думка, досліджуючи динаміку кореляції компонентів музичного та хореографічного мистецтв, виявляє розбіжність наукових поглядів: від таких, що визнають танцювальний початок в якості базового засобу вираження людських емоцій, а музичне мистецтво лише опосередкованою формою відображення танцювальної інтонації, до таких теорій, в яких музика визначається як координуюче першоджерело танцю.

До останніх, також, належить дослідження А. Астахової, яка визначає компоненти будови специфічної мистецької мови, що є спільними для музики і хореографії. Це фактура, тематизм, та формоутворення. Різновиди хореографічної фактури визначено вченою через аналогії з видами *музичної* фактури, а саме, *монодійна фактура* асоціюється з сольним виконанням, *гомофонно-гармонійна*, як така, що заснована на нерівноцінності партій, може бути втілена в класичному дуеті, де партія партнерші, наприклад, є ведучою (мелодія), а партія партнера – супровідною (аккомпанемент). Також, автор вбачає можливість відображення в хореографії основних ознак *поліфонічної фактури* двома можливими засобами: в сольному виконанні (за допомогою різних частин тіла – руки, ноги, корпус та голова мають свої пластичні лінії – мелодії) та в ансамблевому виконанні, де лінії музичних голосів втілено в танцювальних партіях виконавців [2, с. 9–12].

Вищезначені аспекти можуть бути екстрапольовані в методичну площину формування фахової компетентності педагогів хореографів. Особливої актуальності набуває орієнтація в спільних компонентах під час постановочної, композиційної роботи, де виявляється самостійність та творча ініціатива студентів в опануванні таких дисциплін, як «Мистецтво балетмейстера», «Композиція та постановка танцю», і т. ін.

Наряду з вивченням майбутніми педагогами хореографами варіантів хореографічної інтерпретації елементів музичної мови є необхідність в поглибленні теоретичної бази щодо функціонування інших структурних одиниць музичного мистецтва, та чинників, що обумовлюють існування взаємозв'язку та взаємовідповідності семантичних компонентів хореографічного та музичного мистецтв. Це сприятиме формуванню в них здатності до автентичної інтерпретації змісту музичного твору. Набуття цієї якості можна розцінювати як чинник підвищення загальної фахової компетентності майбутнього педагога хореографа, бо компетентність, за визначенням вчених, здебільш розцінюється як наявність знань та досвіду, необхідних для ефективної діяльності в означеній галузі. Зокрема, О. Філімонова визначає професійну компетентність студентів-хореографів як «інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності і готовності до діяльності, заснованій на знаннях і досвіді, які набуті у процесі навчання ... та орієнтовані на ...успішну участь у діяльності» [9, с. 99].

В цьому контексті, здатність до автентичної інтерпретації змісту музичного твору розглядатиметься як інтегральна якість педагога-хореографа, якої він набуває в процесі отримання ним знань про елементи музичного мистецтва (музичної інтонації, метро-ритмічної структури, формоутворення, фразування, динамічного забарвлення і т. ін.). Результатом цього процесу є формування специфічної музичної компетентності викладача хореографії, як складової частини його фахової компетентності.

Висновки. Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що дослідження з методологічного погляду такого чинника, як взаємозв'язок хореографічного та музичного мистецтв та інтеграція результатів цього дослідження в процес підготовки фахівців хореографічної освіти сприятиме формуванню в останніх здатності до автентичної інтерпретації змісту музичного твору.

Здатність до автентичної інтерпретації змісту музичного твору, що вислуховується опосередковано, вдосконалюється в процесі оволодіння хореографом знаннями про елементи музичної семіотики, до яких належать особливості інтонування та структурування музичної фрази, різновиди формоутворення, фактур, фразування, та ін..

Вміння до автентичної інтерпретації змісту музичного твору виявляється як інтегральна якість педагога – хореографа, якої він набуває в процесі формування специфічної музичної компетентності фахівця хореографічної освіти.

Професійну підготовку фахівця хореографічної освіти можна вважати довершеною лише за умов досягнення хореографом достатнього рівню музичної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Борис Владимирович Асафьев. – Ленинград: Музыка, Ленинградское отделение, 1971. – 376 с.
2. Астахова О. А. Принципы взаимосвязи музыки и танца: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Астахова Ольга Андреевна – Санкт-Петербург, 1993. – 28 с.
3. Занкова А. В. Взаимодействие музыки и хореографии в отечественных балетах первой трети XX века: дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.02 / Занкова Анна Валентиновна – Москва, 2008. – 230 с.
4. Леви В. Л. Вопросы психобиологии музыки // Советская музыка. 1966 – № 8 (перепечатано в сборнике «Музыкальная психология», М.: Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского, 1992; С. 92–100).
5. Навиславская Е. Е. Актёрское мастерство и пластическая выразительность в хореографии / Елизавета Евгеньевна Навиславская. // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – С. 104–111.
6. Никитин В. Ю. Профессионально-педагогическая подготовка балетмейстера в учебных заведениях культуры и искусств: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Никитин Вадим Юрьевич – Москва, 2007. – 57 с.
7. Плохов А. В. Синтез искусств и инвариантность в исполнительстве в сфере взаимодействия музыки и танца: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.09 «Теория и история искусства» [Электронный ресурс] / Александр Васильевич Плохов // Москва. – 2002. – Режим доступа до ресурсу: <http://cheloveknauka.com/sintez-iskusstv-i-invariantnost-v-ispolnitelstve-v-sfere-vzaimodeystviya-muzyki-i-tantsa#ixzz3qB8EqDbx>.
8. Суббота О. В. Моторність як категорія музикознавства: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» [Електронний ресурс] / Ольга Володимирівна Суббота // Одеса. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: WWW.LIBRAR.ORG.UA – Бібліотека України.

9. Філімонова О. Я. Професійна компетентність студентів-хореографів як складова їх фахової підготовки / О. Я. Філімонова. // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2009. – №7. – С. 97–102.

10. Щолокова О. П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: Навч. посіб. / О. П.Щолокова, С. В. Шип, О. Л. Шевнюк, О. Л. Семашко. – Київ: Вища школа, 2004. – 175 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Петрова Юлія Вікторівна – старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: становлення і розвиток хореографічно-педагогічної освіти в Україні.

Хмелевська Інга Олексіївна – викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні.

УДК: 378.147+78+37.011.31

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ОСНОВІ ДІАЛОГІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В КЛАСІ ДИРИГУВАННЯ

Марина ТКАЧЕНКО (Одеса)

Постановка проблеми. Модернізація музичної освіти в Україні відповідно вимогам сучасності потребує переосмислення методів підготовки музикантів і пошуку нових підходів у навчанні. Особливу категорію студентів-музикантів складають майбутні вчителі музики які, в перспективі будуть працювати з широкою аудиторією школярів, знайомити учнів з мистецькими досягненнями світової та української культури, передавати їм особисті знання та формувати світогляд школярів, ціннісне ставлення до шедеврів музичного мистецтва, розвивати їх музичні здібності та ін. Тому рівень підготовленості випускника вишу має бути високим. Високий рівень підготовленості забезпечує здатність студента до рефлексії в період навчання, яка дозволяє осмислити особисті здобутки, планувати та коректувати процес навчання разом з викладачами.

Рефлексивний підхід у роботі студента і викладача в класі диригування передбачає активізацію таких процесів, як само-спостереження, самоаналіз, самоусвідомлення, саморегуляції, самопроекування, які сумарно утворюють рефлексивну позицію студента, що виконує функцію рушійної сили в отриманні необхідних професійних знань та практичних умінь, спонукає до систематичного їх удосконалення та націлює на досягнення рівня професійної майстерності.

Метою статті є розкриття сутності поняття «рефлексивна позиція» та формування цієї здатності на основі

діалогізації навчального процесу в класі диригування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної рефлексії широко висвітлюються у психолого-педагогічній науці і представлені рядом новітніх концепцій щодо розуміння поняття «рефлексія суб'єкт-суб'єктного та полісуб'єктного навчання».

І. Зязюн вважає рефлексивну діяльність засадною в процесі професійного вдосконалення. Він підкреслює, що рефлексія найчастіше стихійна, ситуативна. Професійна рефлексія менш стохастична, переважно «упорядкована досвідом, змістом і обставинами діяльності, а тому їй піддається зовнішньому впливові, коригуванню. Лише той може бути педагогом, хто володіє технологією професійної рефлексії» [3, с. 9].

На думку В. Орлова, професійна рефлексія характеризується як «спрямованість рефлексивного мислення на об'єкти професійної діяльності, особистісні професійні якості» [5, с. 99].

«Рефлексивна позиція» майбутнього вчителя музики поняття, що включає комплекс «само» процесів, його розуміння оптимально сформульовано у дослідженні М. Марусинець. Під рефлексивною позицією майбутнього вчителя музики, розуміється цілісна, інтегративна характеристика власного образу «Я», образу інших людей, аналіз ситуації взаємодії, що визначає світогляд, принципи, вчинки людини. М. Марусинець вважає, що рефлексивна позиція формується у рефлексив-

ному середовищі й реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння інших, самооцінювання й оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання та проектування. Прагнучи розуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе та інших [4, с. 93–97].

Виклад основного матеріалу. Головними орієнтирами підготовки майбутніх учителів музики в вузі стали методи, що допомагають студентам отримувати знання в процесі активного навчання. Зміни у змісті, формах і методах навчання передбачають формування нового стилю педагогічного мислення, найважливішим показником якого є рефлексія.

Поняття рефлексія (від лат. reflexio – повертання назад, вигин, відображення) – осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування; самоаналіз. Індивідуальна рефлексія – це не тільки інтроспекція власної психіки, а й осмислення своєї життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень. Безпосередня психічна активність – пізнання, переживання, спілкування – невіддільна від її рефлексивного усвідомлення як засобу психічного самоконтролю і самовдосконалення [6, с. 157].

В. В. Давидов визначає рефлексію як уміння суб'єкта «виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії». Тут рефлексія розглядається у своєму інтелектуальному аспекті. Таке її розуміння служить однією з основ, що дозволяє розкрити уявлення про психологічні механізми теоретичного мислення [2].

Виконуючи функцію осягнення внутрішнього світу, «рефлексія виступає основою самоусвідомленості як єдності самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і до саморегулювання поведінки та діяльності» [1, с. 22].

У сучасній науковій літературі виділяють окремі акти рефлексії, серед яких найбільш поширеними є самосприйняття, самоаналіз, самоспостереження, самоусвідомлення, саморегулювання, самоконтроль, самовдосконалення. «Зміст цих процесів розкриває механізм рефлексивного переосмислення суб'єктом свого, особистісного досвіду. В цьому розумінні рефлексія виступає універсальним способом саморегуляції, що передбачає готовність людини жити в постійно мінливому світі та змінювати себе і свої дії відповідно до нього» [8, с. 45].

Рефлексивна позиція майбутнього вчителя музики у сфері диригентської підготовки

розуміється, в першу чергу, як здатність до аналізу мистецьких явищ, а також педагогічного процесу і способів засвоєння навчального матеріалу, вміння усвідомлювати, шукати і знаходити найбільш оптимальні варіанти рішення навчальних, творчих та педагогічних задач.

Найбільш повно психологічна сутність рефлексії диригента розкрита в дослідженні Г. Л. Єржемського, який підкреслює, що свідомість диригента діє у двох напрямках: всередину – на саморегуляцію, контроль, оцінку і корекцію вироблених дій, тобто на діалог з самим собою; і на практичну реалізацію художньої потреби, тобто на діалог з виконавцями.

Особливе значення для майбутнього вчителя музики має методологічна рефлексія, оскільки в музично-виконавській діяльності, яка займає значне місце в роботі вчителя музики, завжди існує ідея інтерпретації хорового твору, яка запропонована самим студентом або запозичена та цілком чи частково відрізняється і має бути осмислена і узагальнена. Методологічна рефлексія дозволяє майбутньому вчителю музики співвіднести ту чи іншу ідею (власну або запозичену) з безліччю навчальних завдань, визначити цінність диригентсько-виконавської ідеї. Методологічна рефлексія майбутніх учителів музики забезпечує розвиток педагогічних здібностей, зокрема перцептивних та конструктивних, що впливають на досягнення педагогічної майстерності [7].

Методологічна рефлексія вимагає активної інтелектуальної та аналітичної діяльності студента-музиканта, які мають бути спрямовані на осмислення і орієнтацію дій майбутнього вчителя музики у ході самоаналізу, самооцінки диригентсько-виконавської діяльності, її окремих етапів, вибору альтернативних підходів, самоаналізу та самооцінки прогнозованих результатів і наслідків досяжності музично-виконавських цілей.

Проведене експериментальне дослідження показало, що формування рефлексивної позиції майбутніх учителів музики в класі диригування буде ефективним, якщо зміст навчальної діяльності буде осмислено, як систему професійно орієнтованих задач і проблем з підтримуючими їх алгоритмами виконання конкретних дій. Даний підхід орієнтував на застосування методу рефлексивного аналізу, як провідного.

З метою удосконалення диригентської підготовки майбутніх учителів музики було розроблено та застосовано рефлексивно-аналітичні, пошуково-пізнавальні, художньо-творчі та орієнтовно-прогностичні типи

завдань, що відповідають логіці роботи над хором твором (аналіз партитури, розробка інтерпретаційної концепції, відпрацювання технічних деталей, реалізація авторського і виконавського задуму, його сценічне втілення, саморегулювання, аналіз, самоаналіз).

У своїй сукупності названі етапи утворюють процесуальну структуру рішення задачі, тобто своєрідний «цикл» діяльності. Для усвідомлення кінцевої мети всього ряду дій за рішенням такої послідовності завдань ми формулювали центральне завдання, яке орієнтувало студента на кінцевий результат (творче, виразне, технічно бездоганне виконання хорового твору) і позначало «траєкторію» руху до цього результату через рішення окремих завдань. Перелік цих етапів і дій виступає орієнтовною основою диригентської діяльності (алгоритмом).

З метою усвідомленого вирішення означених вище типів задач, було впроваджено діалогізацію процесу навчання. У кожному конкретному випадку педагог вирішує на основі діалогу зі студентом, яким повинен бути художній образ, як це повинно бути втілено у хоровому звучанні і якими технічними засобами цього можна досягти (уявлення про характер твору, засоби музичної виразності, способи інтонування, технічні засоби втілення художнього образу в цілому та роботи над окремими співацькими задачами та ін.). Ці обговорення стосуються не тільки значних компонентів виконання хорового твору, але й чисельних деталей.

Враховуючи нерівномірність довузівської музичної підготовки, різний рівень музичних здібностей та професійної умотивованості студентів, діалогізація навчального процесу здійснювалася з урахуванням індивідуальних особливостей.

Вміння працювати в діалозі стимулює розвиток навичок художньо-комунікативної діяльності студента, яка є професійно важливою для майбутнього вчителя музики. Працюючи та вдосконалюючи інтерпретаційну ідею студента, викладач допомагає студентові вникнути в художню ідею автора і, через подолання певних виконавських задач, донести «робочу гіпотезу» інтерпретації до завершального етапу її становлення.

Складаючи експериментальну програму студента з диригування, ми керувались художньою цінністю хорових творів, їх доступністю. Особливе значення приділяли тим творам, в яких композитори прагнули використати музичну мову, образну за своїм внутрішнім змістом, яка б викликала яскраві асоціації, включалися хорові твори сучасних композиторів, які відзначаються специфічністю музичної мови (яскравість і

незвичайність гармонії, застосування тембрально-звукових і ритмічних ефектів та ін.). В процесі обміну думками відповідно кожного хорового твору, що пропонується студенту відбиралися ті, що відповідають рівню музичної і технічної підготовленості студента, а також є корисними для подальшого музичного розвитку та є черговим кроком вперед.

Рішення художньо-творчих завдань в діалогічній взаємодії було направлено на: актуалізацію ціннісно-сміслових узагальнень, вироблених учасниками в спільній взаємодії; проблематизацію навчально-творчої ситуації, що підвищує чутливість до проблем, виявленню недостатності наявних знань і умінь; пошук нових смислових значень, що розширюють зону пошуку ефективного вирішення; об'єднання розумових зусиль кожного учасника в спільному аналізі навчально-творчої ситуації, що дає приріст педагогічних знань, умінь і здібностей, що підвищують рівень професійної готовності до вирішення музично-педагогічних завдань; осмислення і переосмислення всіх вироблених в ході аналізу навчально-творчих ситуацій змістів, як індивідуальних, так і спільних.

Провідною ланкою формування рефлексивної позиції майбутніх учителів музики стало впровадження методу рефлексивного аналізу, який спрямовувався на хоровий твір, власні диригентських дії студента, їх складові, а також на репетиційні ситуації в цілому. Вивчення, розбір, характеристика диригентських дій відбувалися в процесі співставлення результатів спостереження, аналізу та оцінки диригентських дій інших студентів і самоспостереження, самоаналізу, оцінки власних диригентських дій.

Метод рефлексивного аналізу сприяє повноцінному розумінню і сприйманню музичного твору, дозволяє розвивати здібності студентів і забезпечує їх підготовку до цілісного аналізу музичного твору на основі естетичного сприймання його засобів виразності – мелодії, гармонії, ритмів, динамічного розвитку, ладової структури та ін. – у їх взаємозв'язку та обумовленості змістом. Він розкриває ідейні і художні особливості музичного твору й забезпечує активний вплив образів цього твору на слухачів.

Інтерпретація і аналіз музичного твору повинні сприяти двом головним вимогам: представляти художній твір в повній відповідності з тими головними особливостями, котрі характеризують його, та передбачати цілісність сприймання.

Висновки. Формування рефлексивної позиції майбутніх учителів музики в

педагогічному процесі найбільш ефективно забезпечується: використанням прийомів, спрямованих на розвиток рефлексивних умінь і алгоритму досягнення рефлексивної позиції; цілеспрямованим впровадженням діалогізації навчального процесу в класі диригування, яка вимагає аналізу та оцінки, доказовості, обґрунтованості своєї позиції, що стимулює постійне зростання професійного рівня; спонуканням студентів до самодіагностики на основі власного алгоритму досягнення рефлексивної позиції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К., 1995. – 321 с.
 2. Давыдов В. В. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. – Новосибирск: Психологический институт имени Л. Г. Щукиной, РАО, 1995. – 227 с.
 3. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: Навч. посібн / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту та бізнесу, 1997. – 231 с.
 4. Марусинець М. Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього

вчителя музики // М. Марусинець – Гірська школа українських Карпат. – № 8–9. – 2013. – С. 93–97.

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

6. Психологічний словник / Ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 543 с.

7. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко И. А., Шиянов Е. Н. – Педагогика: [Учебное пособие – 3-издание] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, И. А. Мищенко, Е. Л. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

8. Сова О. Особливості прояву свідомості в процесі музичного сприйняття // Єдність раціонального та емоційного в освітньо-виховній системі: Наук.-метод. зб. – Х.: ХДПУ ім. Г. Сковороди, 1996. – С. 126–132.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткаченко Марина Юрївна – старший викладач кафедри диригентсько-хорової підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: інноваційно-орієнтована підготовка майбутніх фахівців мистецького спрямування.

УДК 378+78.087.6+7.034.7

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВИКОНАННЯ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ ЕПОХИ БАРОКО

Тетяна ШАФАРЧУК, Мен ЯН (Одеса)

Постановка проблеми. Виховання молодого покоління в сучасних соціально-культурних умовах, його духовне зростання неможливі поза сприйняттям музичного мистецтва, яке розкриває перед слухачем світ художніх емоцій і переживань, високих ідей і почуттів у всій різнобарвності та багатстві світосприйняття, самосвідомості й творчої інтенції Людства на протязі всієї історії його існування.

Вчитель музики, призваний залучувати школярів до повноцінного сприйняття мистецтва, формувати в них здатність до художньо осмисленого, адекватного проникнення у духовну атмосферу епохи, творчого напряму, індивідуальності автора, вимагає від педагога ерудованості та глибоких знань, вміння розкривати перед учнями унікально-художню цінність музичного твору, духовну атмосферу епохи, своєрідність пануючих в ній художніх стилів. Все це потребує він майбутніх фахівців здатності до адекватно-стильового виконання навчального репертуару, вміння передавати його

інтонаційно-стильову та художньо-образну специфіку.

Одним із важливих періодів у історії музичного мистецтва стала епоха Бароко, яка знаменувала собою посилення світських форм музикування, перехід від поліфонічного до гомофонно-гармонічного мистецтва, надання імпульсу в розвитку сольних вокальних, інструментальних жанрів та виникненні опери.

У світ вокального мистецтва епоха Бароко привнесла творчість композиторів найвищого гатунку, – К. Монтеверді, А. Скарлатті, А. Вівальді, Й. С. Баха, Г. Ф. Генделя, творчість яких не загубила своєї художньої, духовної цінності до сьогодні. Їх музика посідає значне місце в репертуарі сучасних виконавців-співаків та в репертуарі студентів – майбутніх вчителів музики.

Натомість, практика показує, що на заняттях з постанови голосу, під час роботи над освоєнням репертуару епохи Бароко нерідко виникають проблеми загальнокультурного, змістово-стильового та вокально-технічного характеру. У ряді

випадків мають місце недостатня музично-фахова підготовка співаків-початківців або неготовність викладачів до адекватної виконавсько-стильової інтерпретації творів цієї епохи, специфічних за манерою та технологією співу. Натомість у науково-методичній літературі ці питання висвітлені недостатньо всебічно та повно, що зумовлює актуальність розгляду даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Матеріал статті ґрунтується на аналізі мистецькознавчої та науково-методичної літератури з питань специфіки інтерпретації та сутності художніх ідей, що містяться у вокальному мистецтві епохи Бароко (А. Бейшлаг, Т. Ліванова, М. Лобанова, К. Мазурін, Д. Шуленберг), проблем виконавської інтерпретації та формування вокальної технології, на засадах якої уможливорюється адекватна художньо-стильова інтерпретація (Л.Терраціні, П. Тозі, І. Хрисокоїдис), методичних питань, пов'язаних з формуванням специфічних вокально-технічних навичок, якими має володіти співак, що виконує твори цього стилю (Дж. Каччіні, Дж. Манчіні, Г.Ф. Манштейн, Л. Терраціні, П. Тозі).

Мета статті полягає у дослідженні особливостей підготовки майбутніх учителів музики до виконання творів епохи Бароко у класі постановки голосу.

Виклад основного матеріалу. Оволодіння студентів репертуаром різних епох і творчих напрямів складає передумови виховання їх художнього смаку, ерудиції, свідомого ставлення до музично-культурної спадщини талановитих попередників, провідних діячів музичного, вокального мистецтва.

Значне місце в репертуарі студентів-вокалістів має посідати і музика епохи Бароко (від італійського багоссо – «химерний», «дивний», «схильний до надмірностей»). Для естетики цього стилю характерні підвищена цікавість до дисонансів і дисгармонії, відмова від нормативності, формальної правильності, пропорційності [8]. Характерні принципи естетики музичного бароко: контрасти героїки і побуту, реальності й фантастики, «високого» та повсякденного, проявились у різних видах мистецтва: архітектурі, скульптурі, живопису, декоративному мистецтві. Витвори цього стилю стали віддзеркаленням прагнення суспільства до насолоди життям, красою природи і прекрасними явищами мистецтва, втіленням драматичних, напружених психологічних станів та переживань особистості [3, с. 8].

У музичному мистецтві ці риси втілились у наданні розповсюдженим на той час хоровим

поліфонічним творам масштабності, складності форми, збільшення кількості голосів та частин, насиченості темповими, динамічними, інтонаційно-тематичними контрастами. Не менш важливо, що на піку розвитку поліфонічного багатоголосся у хоровому, органному мистецтві (Й. С. Бах, Г. Ф. Гендель), виникає гомофонно-гармонічний стиль, завдяки чому популярні флорентійські драматичні спектаклі з музикою дали поштовх виникненню оперного жанру, новій манері вокального виконавства.

Оперний жанр швидко набуває надзвичайної популярності, розвинувшись у творчості таких композиторів, як Я. Пері, К. Монтеверді, Ф. Каваллі, М. Честі, Дж. Лоренцо, А. Скарлатті, Ж.-Б. Люллі, Г. Пьорсел. Новий стиль письма став початком і розвитку жанрів сольного виконавства, фундатором якого виступив К. Монтеверді – автор не тільки опер та вокальних поліфонічних ансамблів з супроводом continuo – стандартної групи інструментів гармонічної підтримки, а й сольних творів, які виконувались під акомпанемент лютні або клавесину [3, с. 6].

Сама мелодія в цю епоху набуває нових рис: стає виразно-експресивною, індивідуалізованою, нерідко розцвічується характерними мелізмами, обертами, що грають роль риторичних фігур, насичується яскравими динамічними, штриховими контрастами, скритим або явним діалогом між солістами-виконавцями, між співаками та інструментально-гармонічним супроводом. Всі ці засоби, на думку К. Монтеверді, дозволили митцям досягати вираження сильних пристрастей, боротьби почуттів, втілювати реальні людські почуття в різних трагічних колізіях [8].

Завдяки розповсюдженню оперного жанру значно посилюється увага до сольного вокального мистецтва, складаються особливі вимоги до звучання голосу співака – виконавця, до його віртуозності. Не випадково саме в цей період, під впливом художніх ідей Бароко, в сольному вокальному мистецтві виробляється нова, яскрава й віртуозна техніка співу, а з цим розквітає школа співочого виконавського мистецтва та закладається основа неперевершеного італійського «bel canto», яке стало «еталоном» для професійного академічного співу – «на всі часи і для всіх країн» [1].

Художньо досконале виконання творів цього стилю висуває до виконавця певні вимоги щодо розуміння його «духу», основних рис – експресивності, втілення яскравих емоційних контрастів, виразного ліризму та внутрішнього драматизму, тонкості й почуття

міри у вираженні сильних емоцій. Значна увага приділяється і вмінню співака володіти голосом на протязі усього діапазону, виробленню віртуозної техніки, володінню широкою динамічною палітрою, яскравим звучанням в пасажах, навичками рівності і легкості звуковедення, вмінню виконувати різноманітні прикраси орнаментального характеру – форшлагги, группетто, морденто, тріолі [2].

У зв'язку з цим виникають і нові вимоги до технічного оснащення співака-виконавця: досягненню особливої гнучкості голосу, вокальної пластики, більш багатого, у порівнянні з епохою Ренесансу, динамічного, тембрального наповнення звуку, осмисленості художнього слова, деталізації та експресії у втіленні нюансів поетичного тексту, особливої уваги до артикуляції та фразування, оволодінню віртуозною технікою виконання орнаментальних прикрас, пасажів. Таким чином, закладаються традиції вокально-концертного музикування, основи бельканто та техніки колоратурного співу, формується репертуар співака-соліста.

Приступаючи до роботи із студентами над творами, що належать до стилю Бароко, важливо актуалізувати в них знання, які вони отримали на заняттях з історії музики, світової художньої культури, організувати прослуховування вокальних творів цього стилю у виконанні знаних фахівців-вокалістів, як-от: Ф. Арайза, Ф. Вундерліх, Н. Гедда, К. Беттл. Корисним стане й прослуховування та порівняння цих прикладів із їх менш вдалим виконанням співаками-початківцями, їх порівняльний аналіз та узагальнення основоположних вимог щодо норм інтонування. На цих засадах молодим співакам будуть більш зрозумілі головні завдання художнього та вокально-технологічного характеру, які мають бути вирішені ними у процесі занять.

Перелічимо найбільш важливі технічні навички, які лежать у основі адекватно-стильового виконання творів зазначеного стилю: рівне звучання, без надмірного, штучного вібрато, досягнення еластичності, гнучкості та легкості, польотності звуку. Нагадаємо, що в цей період співаки та вокальні педагоги орієнтувались на мистецтво інструментального музикування, на звучання духових і струнних музичних інструментів, яке характеризується рівністю тону, рухливістю, гнучкістю. Отже, у виконанні вокальних творів старовинних майстрів важливо дотримуватись традиції так званої «інструментальної» манери співу. Працюючи над її виробленням, педагог має запобігати тому, щоб студент, намагаючись співати легко, без напруження, не

«знімав» голос з опори на діафрагму, не «вихолощував» звук, не лишав свій голос тембрової яскравості, краси і природного вібрато. Майбутньому виконавцю слід пам'ятати, що подача голосу має бути достатньо енергійна, на хорошій опорі, насичена м'яким звучанням тембру (не аморфна), амплітуда вібрато у голосі повинна бути стриманою (у порівнянні з манерою виконання творів композиторів XIX–XX ст.), в цілому потрібно співати м'яко, рівно, на legato, не форсуючи звук.

Окрему увагу слід приділити формуванню навички філірування звуку, здатності співати його довго, поступово посилюючи або зменшуючи гучність звучання. Досягненню такої манери співу (особливо складної для частки студентів, що звикли співати із сильним вібрато на довгих прикінцевих звуках фрази) допоможе концентрація уваги співака над міцній опорі звуку, дотриманні високої вокальної позиції.

Значну увагу слід приділити й досягненню звуковедіння в манері «*messa di voce*», тобто, відповідно естетиці бароко, з філіруванням або динамічним розфарбовуванням довгих нот. Видатний вокальний педагог XVIII століття П. Ф. Тозі писав: «Прекрасне філірування в устах співака, який користується нею помірно, буває тільки на відкритих голосних і виробляє завжди хороший ефект. Мало кому із сучасних співаків вона припадає до смаку, вірогідно тому, що вони не цінують гнучкість голосу...» [5, с. 34].

Наступне завдання – удосконалення навичок співу в контрастній динаміці. Методисти рекомендують починати працювати над прийоми співу на *forte*, *piano* і *messa di voce* у три етапи: розучування вправи, короткого вокалізу на мецо-піано, рівним, наповненим та легким звуком; виконання вивченої вправи в різній динаміці на: *mf*, *mp*, *f*, *p*, *pp* – з поступовим збільшенням динамічного контрасту: між двома варіантами звучання; додавання контрастного динамічного співставлення всередині вправи (по реченнях, фразах); формування навички співу з типовими для Бароко несподіваними акцентами, «портамента» на окремих (як правило, коротких) звуках, що потребує вміння швидко змінювати ступінь напруження голосу – від «*forte*» до «*piano*».

Надзвичайно важливо формувати у співаків вміння координувати регістрову висоту звучання свого голосу та його динаміку. З цього погляду для нас близьким є ствердження Ф. Марпурга, відомого німецького вченого, який вважав, що «...чим вище співаєш, тим більш помірним і ніжним має бути звук, а чим нижче співаєш, тим

повніше і сильніше, тим не менш – без примусу, в динамічному співвідношенні з висотою» [9, с. 89]. Зазначимо, що широкій практиці співаки часто не дотримуються цих правил і співають «навпаки», навіть якщо високі звуки не співпадають із кульмінацією мелодії. Таке становище у значній мірі пояснюється об'єктивними причинами, зокрема – тим, що виконання високих звуків потребує більшого м'язового напруження, яке провокує вокаліста на гучний спів, і протистояння цій тенденції потребує усвідомлення і дотримання норм динамічно доцільного інтонування мелодії та оволодіння відповідними співочими навичками.

Таким чином, процес оволодіння навичками співу у стилі бароко створює умови для оволодіння виконавця арсеналом різноманітних приймів звукоутворення й звуковедення, збагачує його майстерність надавати нових фарб, застосування різноманітними засобами художньої виразності, надання специфічної виразності звучанню голосу. У числі цих навичок також і вміння зіставляти *forte* і *piano*, співати у контрастній динаміці, не пом'якшуючи контраст за допомогою *crescendo* і *diminuendo*, створюючи типові для бароко ефектив динамічної «світлотіні», використання ефекту «відлуння». Важливими є і навички виконання мелодій з розмаїттям штрихових акцентів, які в сполучі з набуттям гнучкості й пластичності звучання голосу, дозволяє співаку досягати відповідних стилю художніх ефектів.

Звернемо увагу також на те, що традиція виконання творів стилю бароко пов'язана і у стремлінні до експресивного донесення слухачам нюансів поетичного тексту, що потребує від співака максимально ясної вимови слова, активності та визначеності артикуляції, виразності й деталізації вокального інтонування. Тому для виконавців-співаків важливо оволодівати технікою вокальної артикуляції на італійській та на інших європейських мовах, до яких звертались автори того часу. З цією метою важливо оволодівати технікою утворення голосних та приголосних, мовленнєвої артикуляції поетичного тексту за фонетичними нормами відповідної мови, цілеспрямовано працювати над стилістично адекватною манерою співу, особливостями інтонування, фразування. З цією метою студенту, який приступаючи до роботи над твором на іноземній мові, важливо набути достатнього досвіду сприйняття творів та здатності орієнтуватись на набуті слухові уявлення і знання, ознайомитись із нормами артикуляції, вимови, правилами фонетики, постійно вдосконалювати свою артикуляційно-співацьку техніку, без чого неможливо досягти

стильової відповідності у їх виконанні. Це стосується як голосних, які можуть бути більш «відкритими» й «закритими» у різних сполуках та складах, так і значної кількості приголосних, утворення яких має певну відмінну від слов'янської техніки озвучення. Це, наприклад приголосні «л», «н», «т», які у латинський традиції вимовляються у позиції «язик на м'якому піднебінні», а не на верхніх зубах, що потребує відповідної навички інтонування і вербального, і музичного тексту.

Працюючи над віртуозними пасажами, над прикрасами у вокальній партії, студент має вдосконалювати свою виконавську майстерність, технічні можливості. Успішному оволодінню технікою колоратурного співу сприяють впевнене володіння співом у високій звуковій позиції, збереження звучання головного резонатору на протязі всього голосового діапазону співака, досягнення відчуття вільного підняття піднебінної фіранки. звільнення від затиску нижньої щелепи, м'язів голосового апарату, які виникають внаслідок опущеної гортані, м'язових та психологічних затисків.

Не менш важливо володіти реберно-діафрагмальним диханням; м'якою атакою звуку; сформованим об'ємним, округлим звуком у високій позиції; «рівним» звучанням на протязі всього діапазону. Впливає на якість співу й ступінь активності в подачі звуку, чітка, активна артикуляція. Всі ці навички забезпечують яскравість, легкість, «польотність» звучання, а також донесення поетичного тексту до слухачів, а у цілому – динамізм, емоційність та стильову адекватність у втіленні художньо-образного змісту твору [4].

Значної уваги потребує і оволодіння юних співаків навичками виконання орнаментально-мелодичних прикрас, їх різновидів. По-перше, потрібно навчитись їх «реконструювати», тобто уточнювати нотну розшифровку, яка нерідко не подається у нотному запису, володіти знанням музичних абревіатур – спеціальних символів, які використовуються для скорочення нотного письма. По-друге – важливо оволодіти технікою виконання цих типових орнаментально-інтонаційних формул, прикрас, які вимагають від співака рухливості голосу, впевненого засвоєння техніки їх виконання, поєднаних з інтонаційною точністю. У колі таких елементів – типові для Бароко мелізи, хроматизми, оспівування звуку в рухливому темпі, віртуозні арпеджовані та гамоподібні пасажі, форшлаги, морденто, арпеджіо, тіради (мелодійні прикраси у вигляді гамоподібного пасажу між двома тривалими звуками або форшлагами) тощо.

Особливо важливо приділяти належну увагу оволодінню технікою виконання цих елементів студентам, які не мають рухливої від природи гортані. Для них особливо важливо формувати ці складні навички не у процесі роботи над художнім твором, а заздалегідь, у спеціальних вправах та вокалізах, що значно полегшить роботу над художнім твором та дозволить сконцентруватись на завданнях емоційно-художнього, стильового характеру.

Проблемою для співака може стати і вибір темпу виконання музичного твору, що пояснюється іншим відчуттям швидкості руху в наш час. У визначенні темпу рекомендується опиратися на один з законів того часу – вироблення почуття міри з орієнтацією на традиції виконання пануючого в Бароко сюїтного жанру [7]. Крім того, важливо враховувати, що у вокальному мистецтві епохи Бароко панувала манера виконання «*tempo rubato*». Знаменитий співак і педагог тієї епохи П. Ф. Тозі писав, що той, хто не вміє досягати *rubato* в співі, той не має належної музичної підготовки, доброго смаку та не здатен до музичної діяльності [5]. Отже, сучасним виконавцям можна поради підвищувати рівень своєї ерудиції, слухового досвіду сприйняття музики Бароко, що допоможе їм адекватно вирішувати питання вибору темпу, агогічних, темпових зрушень, самостійно досягати стилістично достовірного, художньо яскравого втілення замислу видатних митців минулого, їх вокальної спадщини.

Отже, оволодіння студентів репертуаром епохи Бароко має сприяти підвищенню їх вокально-технічного рівня, удосконаленню музичної ерудиції, художнього смаку, навичок самостійної інтерпретації, а в цілому – вокально-виконавської культури.

Висновки. Оволодіння майбутніх учителів музики навичками виконання старовинної музики епохи Бароко – важлива складова його підготовки фахової діяльності. Отже, працюючи із студентами над інтерпретацією та виконанням музичних творів цієї художньої традиції, важливо формувати в них ясні уявлення щодо художніх ідеалів, традиційних норм інтерпретації художньо-

образного змісту, бути здатним орієнтуватись на пануючі в той час вимоги до звучання голосу, формувати у них відповідні навички звукоутворення і артикуляції, динаміки і звуковедення, вимови і фразування, вміння читати та виконувати вокальні фіоритурі і т.д.

Подальше дослідження пов'язане з виробленням науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо самостійної роботи студентів над інтерпретацією та технічним опануванням творів епохи Бароко.

БІБЛІОГРАФІЯ

- 1 Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии. – Ч. 1. / В. Багадуров. – М., 1929. – 248 с.
2. Бейшлаг А. Орнаментика в музыке / А. Бейшлаг. – М., 1978. – 320 с.
3. Ливанова Т. История западноевропейской музыки до 1789 года: Учебник. В 2-х т. – Т. 1. По XVIII век / Т. Ливанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Музыка, 1983. – 696 с.
4. Мазурин К. Методология пения / К.Мазурин. – Т. 1 – М., 1902. – 1010 с.
5. Назаренко И. Искусство пения / И. Назаренко. – М., 1968. – 622 с.
6. Симонова Э. Искусство арии в итальянском оперном барокко (от канцонетты к арии da capo). / Э. Симонова. Дис. канд. иск. – М., 1997. – 371 с.
7. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / А. Швейцер. – М.: Музыка, 1965. – 726 с.
8. Шестаков В. П. От этоса к аффекту / В. П. Шестаков. – М.: Музыка. – 364 с.
9. Reidemeister R. Zur Vokalpraxis / R. Reidemeister // Historische Aufführungspraxis Reidemeister R. Darmstadt, 1988. – 110 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Шафарчук Тетяна Георгіївна – старший викладач кафедри теорії музики і вокалу Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: методика підготовки майбутніх учителів музики до сценічного втілення художньо-образного змісту творів різних стилів.

Мен Ян – аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: стилістика вокального виконавства, вокальна орфоєпія.

УДК 675. 87. 34

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА****Іван КАСІЛОВ (Кривий Ріг)**

Постановка проблеми. Сучасні зміни та загальна перебудова суспільних відносин у сферах політичного та економічного простору України потребують впровадження нової сучасної системи реформ в контексті науки та освіти, та з'ясування ряду питань щодо пріоритетності професії вчителя музичного мистецтва. Пріоритетність є важливою ознакою будь якої діяльності та є якісною ознакою її необхідності.

За визначенням відомого вченого І. А. Котляревського: «Пріоритетність – це властивість наукової проблеми, яка визначається через співвідношення таких функціональних складових як актуальність, наукова новизна, практичне значення та обумовлює необхідність її розв'язання» [5, с. 175].

Пріоритетність професії вчителя музичного мистецтва тісно пов'язана з рядом проблем щодо вдосконалення якісних показників у сферах науки і освіти, культури та мистецтв. Питання пріоритетності залежить від рівня *професійної підготовки* педагогічних кадрів у галузях педагогічної та мистецької діяльності, які зможуть на досить високому рівні формувати новий світогляд підростаючого покоління, та відповідати їх культурним вимогам.

Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва знаходиться у прямій залежності від змістовної частини *професійної освіти*, яка є необхідною базовою системою у навчальному процесі. Підвищенню рівня професійної освіти сприяє спланована методична робота, яка збагачує навчальний процес новими педагогічними знахідками, спонукає до засвоєння змісту нових освітніх програм і технологій їх реалізації, ознайомлює викладача з досягненнями психолого-педагогічних дисциплін та методиками їх викладання. Що слід розуміти під визначенням поняття професійної освіти та яким чином вона впливає на якість професійної підготовки?

Професійна освіта направлена на оволодіння знаннями, вміннями та навичками, засобами мислення, необхідними для виконання відповідної професійної діяльності [4, с. 140].

Професійна освіта відповідає за змістовну частину базового забезпечення, яка визначає та спрямовує якість *професійної підготовки* з окремої фахової галузі, необхідної для

виконання освітніх завдань. Розглядаючи дане питання слід з'ясувати та більш детально ознайомитись з самим поняттям «професійної підготовки», його значенням у педагогічній діяльності та загальними складовими критеріями, які відповідають за здійснення виховного та навчального процесів.

Професійна підготовка (у вузькому розумінні) – це система навчальних та виховних заходів, які здійснюються та направляються у цілеспрямований процес формування кваліфікованого фахівця за відповідним напрямком підготовки. Якщо ж більш детально розглядати поняття щодо професійної підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва, то слід відмітити, що даний фах передбачає складний процес формування та становлення сучасної творчої особистості шляхом інтеграції різних видів мистецтв у поєднанні з загальною педагогічною компетентністю.

Мета статті – розглянути та надати чітку характеристику щодо поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва», з'ясувати та визначити необхідні умови для формування кваліфікованого фахівця з питань музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва являє собою досить складний органічний синтез професійних знань, вмінь та навичок у питаннях музичного мистецтва, який базується на теоретичній та практичній основах підготовки кваліфікованого фахівця в галузях педагогічної, методичної, психологічної та мистецької видів діяльності.

Формування сучасного вчителя музичного мистецтва у нашій країні значно відрізняється від застарілих радянських загальноосвітніх методик по підготовці вчителя музики для загальноосвітніх шкіл. Різниця полягає у тому, що світогляд сучасного вчителя музичного мистецтва більш широкий. Він спрямований не лише на співи і музикування у вузькому розумінні цих понять, але й на розуміння музичної діяльності, як окремої самостійної функції загального світового мистецтва.

Сучасний рівень професійної підготовки вчителя музичного мистецтва потребує наявності необхідних якостей професійної готовності викладача, які визначаються кількістю відповідних **фахових критеріїв**, що створюють якнайменше чотири ступені

розвитку особистості, з якими ми більш детально ознайомимося у даній статті, а саме: ступінь володіння теоретичними знаннями; ступінь практичної підготовки; ступінь креативності для проявів музичної творчості; ступінь здатності до власної інтерпретації у процесі виконання музичних творів.

Ступінь володіння теоретичними знаннями. Для забезпечення майбутнього педагога необхідними професійними знаннями у галузі музичного мистецтва, необхідна спеціальна теоретична підготовка з великої кількості навчальних дисциплін, передбачених освітньою програмою вищих навчальних закладів. Теоретична підготовка визначає та надає необхідний мінімум загальних знань, які будуть необхідними для подальшої педагогічної діяльності викладача музичного мистецтва. Саме такий мінімум складає систему теоретичних знань, якими повинен володіти майбутній фахівець.

Теоретичні знання – логічні узагальнення щодо практики реального людського буття, тобто поняття, системи понять, абстракції, теорії, гіпотези, закони, методи наук [6, с. 86].

Теоретичні знання відповідають за повноту та доцільність наданої інформації, яка визначається засвоєнням передбачених освітньою програмою відомостей з кожної навчальної дисципліни, необхідної для розуміння основних ідей, професійних проблем та причинно-наслідкових зв'язків.

Перелік необхідних знань надається у навчальних посібниках педагогічного, методичного, психологічного, мистецького, історичного та інших напрямків, необхідних для розуміння та здійснення навчально-виховного процесу при підготовці вчителя музичного мистецтва. Відсутність знань теоретичного циклу буде досить негативно відобразитись на результатах професійної підготовки та подальшої діяльності фахівця. Наприклад, не володіючи загальними прийомами і методами навчання, які надаються у курсі з загальної педагогіки, не можливо здійснювати педагогічний процес у тому вигляді, який надасть необхідний позитивний результат. Не розуміючи вікових особливостей дітей шкільного віку, які класифікує курс з вікової психології, не можливо потребувати від них досягнення тих результатів, які не є передбаченими загальною характеристикою показників для даної вікової категорії.

Ступінь практичної підготовки. Якість професійної підготовки викладача залежить не лише від курсу набутих теоретичних знань, але й від постійної практичної діяльності, передбаченої навчальним планом, яка допомагає формувати відповідні вміння та навички з даного фаху у майбутнього педагога.

Практична діяльність є досить важливим складовим елементом у процесі навчання, тому що лише практичні дії допомагають краще зрозуміти той матеріал, який надається через систему теоретичних знань.

Теоретична база необхідних професійних знань, набутих за період навчання в умовах вищого навчального закладу буде ефективною лише у тому випадку, коли знання, раніше здобуті на індивідуальних заняттях, лекціях та семінарах будуть удосконалюватись через відповідну систему впровадження теорії до практичної діяльності студента (майбутнього викладача музичного мистецтва). В умовах освітнього процесу встановлено, що завдяки інтеграції практичної діяльності в навчальну, відбувається найбільш якісне засвоєння необхідного матеріалу, приблизно до 80 – 85% від загального змісту. Практична підготовка удосконалюється та набуває якісних показників уразі наступних видів практичної діяльності, які здійснюються на індивідуальних та практичних заняттях факультету мистецтв, а саме, такими як гра на основному та додатковому музичних інструментах; хорове та оркестрове диригування; сольний спів та спів у хорових колективах та ансамблях.

Досить великого позитивного результату у процесі навчання можна досягти через практичну діяльність, яка проходить за межами навчального закладу, а саме: участь у концертних заходах міста; участь у конкурсах районного, регіонального, всеукраїнського та міжнародного рівнів; проходження педагогічної практики за встановленими середніми загальноосвітніми закладами.

Ступінь креативності для проявів музичної творчості. Говорячи про ступінь креативності, насамперед слід наголосити на креативному підході у процесі педагогічної діяльності, під яким треба розуміти створення певної системи методологічних підходів у навчальному процесі, направлених на пошук та здійснення необхідних потреб майбутніх вчителів музичного мистецтва шукати нові, нестандартні способи для вирішення та розв'язання складних освітніх задач. Креативний підхід досить тісно пов'язаний з творчістю та відповідає за її результати, тобто за готовий творчий продукт у сфері музичної діяльності.

Для того, щоб перейти до розгляду даного питання, слід з'ясувати та надати чітку характеристику щодо розуміння понять креативності та творчості в загальному розумінні їх значення, а також встановити відмінності та зв'язки між даними поняттями.

Креативність – це індивідуальні здібності особистості та її здатність

вирішувати складні задачі, шляхом нетрадиційних методів мислення, які відрізняються від загальновідомих традиційних методів. На побутовому рівні креативність розглядають як певний вид винахідливості.

Творчість – це складний цілеспрямований процес проявлення креативності в тому чи іншому видах діяльності, який визначає рівень творчого потенціалу та відповідає за готовий продуктивний результат.

Феномен творчого потенціалу є цілісним, але внутрішньо суперечливим явищем, загальним і необхідним моментом суб'єктивної діяльної здатності людського індивіду. Це інтегральна властивість у вигляді здібності, що надає змогу людині здійснювати предметну діяльність. Означена властивість є результатом природної і соціальної активності, що стимулюється певними умовами, і зовнішньо виявляється у праці або доцільній діяльності [1, с. 19].

Таким чином, ми можемо зробити висновок що музична творчість залежить від індивідуальних музичних здібностей викладача, якими він користується у своїй педагогічній діяльності. Такими здібностями слід вважати музичний слух, музичну пам'ять, здатність до сприйняття та відтворення музичного матеріалу (підбір по слуху), розуміння логіки розвитку музичної думки та багато інших. Сукупність таких музичних здібностей та здатність педагога втілювати їх у творчий процес музичної діяльності і визначає загальний ступінь його креативності.

Ступінь здатності до власної інтерпретації у процесі виконання музичних творів. Це питання є досить важливим фаховим критерієм як для викладача музичного мистецтва, так і для інших музичних спеціальностей взагалі, тому як професія музиканта передбачає виконавську діяльність та власну інтерпретацію музичного твору. Здатність до інтерпретаторської діяльності полягає у комплексному виявленні психофізіологічних, художньо-естетичних і технологічних чинників, які уразі виконавської діяльності функціонують у визначеному часовому просторі та відповідають за створення певного художнього результату. Що ми розуміємо під поняттям інтерпретації?

Широке поняття «*інтерпретація*» відображує особливості людського існування, оскільки музичне мистецтво є часткою людського ества, природним відображенням дійсності, яка має часово-історичний характер, зафіксована у певних знаково-понятійних системах і спрямована на подальші відкриття минулого і прогнозування майбутнього [5, с. 23].

Феномен виконавця полягає у тому, що процес виконання є зв'язуючим елементом між ідейним задумом композитора та сприйняттям слухача. Якщо зробити аналіз процесу виконання через певну систему зв'язків, то ми побачимо, що композитор дає загальний змістовний матеріал у вигляді знакових символів, які викладені у вигляді нотного тексту з музичними термінами, а виконавець призводить цей матеріал в дію, тобто «матеріалізує» його та доносить до свідомості слухача.

Слід відмітити, що тільки через позначення у нотному тексті композитор не може передати повністю зміст музичного твору, є такі засоби музичної виразності, які досить важко передати графічно, наприклад агогіку та атаку звуку. У цьому випадку виконавець доводить зміст та характер композиторського задуму до слухача через *власну інтерпретацію виконання*, тобто реалізує звучання музичного твору шляхом власного, суб'єктивного бачення та розуміння авторського змісту.

Таким чином ми бачимо, що здатність до власної інтерпретації музичного твору має досить велике значення для викладача музичного мистецтва, тому як тільки через власне розуміння музичного твору викладач зможе передати та донести до свідомості учнів необхідний матеріал, який стосується змісту та характеру композиторського задуму, а також історії його виникнення.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити наступний **висновок**, що професія вчителя музичного мистецтва являє собою досить складну та специфічну кваліфікацію, яка потребує розробки нових методичних підходів у процесі професійної підготовки. Даний фах за своїм змістом є багатофункціональним, тому як потребує особистої уваги та творчого підходу від викладача у ході виховання підростаючого покоління. Все це обумовлено тими чинниками, що професійна майстерність сучасного вчителя музичного мистецтва потребує комплексного підходу та направлена на орієнтацію у проблемних питаннях щодо загальної історії, філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства, історії та теорії виконання на музичному інструменті, сольного співу, а також вимагає постійного вдосконалення особистісних якісних характеристик самого викладача у процесі професійної педагогічної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підручник] / А. М. Алексюк. – Київ: Либідь, 1998. – 560 с.

2. Крицький В. М. Педагогічні проблеми сучасної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей // Збірник науково-методичних статей Ніжинського державного університету. – 2012. – Вип. 7. – С. 86–91.

3. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / М. А. Михаськова. – К., 2007. – 22 с.

4. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.

5. Проблеми історії й теорії академічного народно-інструментального виконавства: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції до 80-річчя від дня народження М. А. Давидова. –

Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2010. – 184 с.

6. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб./ М. М. Фіцула. – 3-тє вид. стер. – К.: Академвидав, 2009. – 560 с. (Серія «Альма-матер»).

7. Шишляникова Н. П. Интегрированный поход к профессиональной подготовке будущего учителя музыки / Н. П. Шишляникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 11. – С. 38 – 41.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Касілов Іван Анатолійович – викладач кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізького національного університету».

Наукові інтереси: формування та розвиток мистецької освіти в системі педагогічних закладів України.

УДК 780.614.331.091:78.035.2(436.1)

ФОРТЕПІАННЕ ВИКОНАВСЬКЕ МИСТЕЦТВО ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ У РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Оксана ЛЕОНОВА (Умань)

Постановка проблеми. Інтерес до виконавського мистецтва – одна з актуальних тенденцій сучасної музичної науки і практики. У ракурсі напрямів реформування музичної освіти, що намітилися в Україні, нагальними є проблеми історії фортепіанного виконавства. Розвиток фортепіанного виконавства значно збагатив музичне мистецтво різноманітним художнім напрямів та стилів, що набуло відображення у творчих манерах і способах трактування творів зарубіжних та українських композиторів. Звернення до історії дозволяє розкрити особливості музичного мислення піаністів минулого століття, визначити специфіку репертуару, ознайомитися з утраченими виконавськими традиціями. Вирішення цих питань на сучасному етапі є принциповим не лише для піаністів, а й для дослідників, оскільки дозволяє розширити уявлення про музичне мислення та особливості фортепіанного виконавства зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення фортепіанного виконавства стало традиційним напрямом в мистецтвознавстві. Фортепіанно-виконавські проблеми успішно розробляли професійні музиканти-виконавці, педагоги і композитори: Л. Баренбойм, Ф. Блюменфельд, Н. Голубовська, О. Гольденвейзер, К. Ігумнов, Н. Корихалова, Г. Нейгауз, Л. Оборін, А. Рубінштейн, С. Савшинський, Г. Ципін та ін.

Проте, не дивлячись на багаточисельні роботи, присвячені фортепіанному виконавству, його роль та значення в розвитку європейської музичної культури майже не вивчена та потребує подальшого дослідження.

Мета статті – дослідити розвиток фортепіанного виконавства та його значення у становленні європейської музичної культури.

Виклад основного матеріалу. Вивчення шляху, пройденого фортепіано від клавірного стилю раннього бароко до романтичного концертного стилю, формування піанізму – це складний процес взаємозв'язку композитора та слухача, процес, який у ХХ ст. буде сформульований Б. Асаф'євим у відомій тріаді Композитор – Виконавець – Слухач.

«Фортепіано – дивовижний інструмент! Воно піддається «олюдненню». Воно може, не дивлячись на свій молоточковий механізм, співати, розмовляти, шепотіти, ридати. Педаль вміє створювати найтонші ефекти – призвуки, змішування, насичення звучання та багато іншого, усього й не перерахувати» [2, 106].

І В. Моцарт, і Л. Бетховен вже розуміли значимість інструмента, якому ХІХ століття принесло всесвітню славу. Л. Бетховен – це передвісник романтичного піанізму, який знаменує собою вершину фортепіанного виконавства. Величезний пласт фортепіанних досягнень ХХ ст. у творчості С. Рахманінова, К. Дебюссі, М. Равеля, А. Шнітке нерозривно

пов'язані з досягненнями романтичного піанізму. Аналізуючи творчість Ф. Шопена, Ф. Шуберта, Ф. Ліста, Р. Шумана, Й. Брамса, ми неминуче звертаємось до феномену їх піанізму як особливої художньої цілісності, нерозривно пов'язаної з колом авторських ідей, з образною сферою їх творчості, з принципами організації звукової матерії та її втіленням у процесі музикування.

У своїй праці «Через інструмент до стилю» І. Окраїнець переконливо показує на прикладі творчості Д. Скарлатті, великого клавесиніста та віртуоза бароко, як осягнення інструменту та вдосконалення інструментального виконавства веде до розширення його кордонів, які, у свою чергу, потребують постійного осягнення нових можливостей інструменту.

Цікаво відмітити, що музику Д. Скарлатті відрізняють, перш за все, динамічний натиск і небувала гострота почуттів. Для підтвердження цього можна привести вислів самого композитора, який зберіг Верней: «Скарлатті часто говорив... що в його п'єсах порушені всі правила композиції, – він сам добре знає про це. І далі він запитував: хіба його відхилення від норми ображає вухо? І отримавши заперечну відповідь, продовжував: талановита людина, на його думку, не повинна нічого боятися (окрім того, щоб завдати незадоволення почуттю, адже почуття – це єдиний критерій музики). Верней робить наступну зноску до цієї примітної цитати: «До його епохи око було найвищим суддею в музиці. Скарлатті ж поклонявся тільки вуху».

П'ятсот п'ятдесят п'ять сонат Д. Скарлатті, написаних для клавесину, тим не менш, спрямовані до народження нового інструменту. І хоча їм цілком комфортно на клавесині, який автор знає і відчуває досконально, категоріями якого мислить, вони вже стають провісниками нового виконавського стилю. У їх пасажах і арпеджіо, подвійних нотах і скачках, репетиціях і прикрасах, динаміці і артикуляції часом зустрічаються такі «фактурні проторомантичні передбачення, які дозволяють стверджувати: «нове» завжди зароджується в глибинах «старого», щоб через десятиліття, а іноді і через століття «прорости» і дати несподівані плоди в мистецтві нового часу.

І хоча це положення вже давно не вимагає доказів, оскільки історичний підхід до еволюції мистецтва, розуміння його органічної потреби в саморозвитку постійно викликає такі «зустрічі» через століття і кожен раз, коли доводиться стикатися у мистецтві з вражаючим передбаченням і передчуттям майбутнього, завжди виникає подив і захоплення здатністю великих творців випереджати свій час.

XIX століття – час значного зростання інтересу до мистецтва музикантів-виконавців. Вже на початку XIX століття у практику входять відкриті концерти в Парижі та інших містах Європи. Від смаку та майстерності музиканта залежав успіх твору, тому, що під час таких концертів слухачі мали можливість знайомитися і з новими, інколи незвичними для слуху творами, і з майстерною імпровізацією. Публіка хотіла слухати знаменитих виконавців, і концертуючі музиканти прагнули продемонструвати свою майстерність, щоб вражати нею слухачів.

Яскравою фігурою часу стає композитор-віртуоз, який постійно вдосконалює свою виконавську майстерність. Оволодіння фортепіано, в значній мірі новим інструментом, який постійно вдосконалювався, ставить перед музикантами XIX століття серйозні піаністичні завдання. Чуттєві і співучі роялі – віденські, французькі, потужні інструменти англійських майстрів, примушували педагогів-музикантів XIX століття шукати нові прийоми фортепіанної гри, нові засоби виразності.

З розвитком фортепіанного мистецтва у Європі в XIX ст. пов'язане формування Лондонської, Віденської та Паризької шкіл.

Засновником Лондонської школи був М. Клементі – композитор, диригент, фортепіанний педагог і піаніст, який вирізнявся дивовижною віртуозністю. Багато представників Лондонської школи були сміливими новаторами в області піанізму, які застосовували у своїх творах, окрім пальцевих пасажів подвійні ноти, октави, акордові побудови, репетиції та інші прийоми, які надавали звучанню блиск та різноманітність. І сам М. Клементі і його учні – великі віртуози початку XIX ст. – Крамер, Фільд, Бергер, Кленгель відрізнялись чудовою пальцевою технікою, прагнули до розвитку повного «концертного» звучання та рельєфної «перспективи» при відтворенні елементів твору.

М. Клементі створив свою школу гри на фортепіано, яка окреслила традиції фортепіанної педагогіки того часу. Він створив принцип технічних вправ, використовував гру «ізолюваними» молоточкоподібними пальцями при нерухомій руці, строгість ритму і динаміки. Теоретичних праць з питань викладання він не писав, за виключенням методичних вказівок до «Methode pour le Piano – Forte» – школи для початківців. Проте, М. Клементі був автором перших в історії фортепіано конструктивних технічних вправ та етюдів, які давали уявлення про його методичні принципи. Серед них: «Прелюдії і екзерсиси у всіх тональностях мажору і

мінору», збірник октавних етюдів, тритомний збірник «Gradus ad Patnassum», багато етюдів та ін. Саме вони отримали широке розповсюдження у практиці, у наш час музиканти-педагоги використовують збірку з 29 етюдів під ред. К. Таузіча. Поряд із цим М. Клементі створив більше 100 сонат, які й досі не втратили свого значення.

У формуванні європейської фортепіанної культури велику роль також зіграли Паризька і Віденська фортепіанні школи. Париж на початку XIX ст. стає найкрупнішим центром віртуозної майстерності. З французькою культурою пов'язана діяльність майже всіх видатних піаністів на чолі з Ф. Листом та Ф. Шопеном.

Всесвітню відомість набуває Паризька консерваторія – перший у Європі спеціальний навчальний заклад, який готував кадри професійних музикантів. Одним з її перших професорів по класу фортепіано був учень Й. Баха – Н. Гюльмандель, відомий композитор і виконавець, учитель знаменитого піаніста Л. Адана, якого французи називали «батьком» паризької школи.

Луї Адан – вихователь цілої плеяди видатних французьких піаністів. У його праці «Школа гри на фортепіано» автор сформулював свої методичні принципи, які виявляли його прогресивні погляди на питання виконавської майстерності.

Заперечуючи механічне тренування пальців, Л. Адан підпорядкував роботу над технікою звуковим задачам. Гами і арпеджіо він радив грати з різною динамікою, домагаючись від учнів виразності і наспівності звучання. Особливу увагу приділяв аплікатурі, фразуванню і гри легато.

На початку XIX ст. великою популярністю користувався Й. Гуммель – видатний майстер «перлинної гри», композитор, чий твори мали значення для підготовки фортепіанного стилю Ф. Шопена, і можуть й зараз викликати художній інтерес.

Він автор праці по розвитку фортепіанної техніки: «Грунтовне теоретичне та практичне керівництво по фортепіанній грі від перших уроків до повної завершеності». Механічну гру Й. Гуммель вважав правильною, так як навчити виразності виконання, на його думку, неможна, можна лише пробудити та виховати цю здатність, якщо вона закладена в душі виконавця.

Таких самих поглядів дотримувався К. Черні, з діяльністю якого пов'язаний розвиток методичних принципів Віденської школи. Він вніс багато нового в розвиток фортепіанного виконавства. Його фортепіанні етюди успішно розвивали бігкість пальців, вільний і гнучкий рух передпліччя.

Аплікатурні принципи К. Черні були засновані на максимальному застосуванні першого, другого і третього пальців, які забезпечували більш яскраве звучання фортепіано.

Таким чином, «Школа» Л. Адана, «Керівництво» Й. Гуммеля, «Теоретична і практична школа» К. Черні показують, що прогресивно мислячі педагоги XIX ст. у своїх методичних працях та педагогічних посібниках прагнули пов'язати питання техніки гри на фортепіано з завданнями художнього виконання та музичним розвитком учнів. Але ці тенденції не були типовими для педагогіки того часу. Поряд з ними процвітали і самі консервативні способи викладання, які негативно позначалися на розвитку виконавців. Це примусило прогресивних музикантів подумати про створення більш раціональних та ефективних методів навчання.

Незвичайна піаністична обдарованість, яка поєднувалась з геніальним творчим даром та педагогічним талантом, різко виділяла Р. Шумана, Ф. Шопена і Ф. Ліста серед тих педагогів та віртуозів-композиторів, про яких йшла мова вище. Ці передові музиканти займались пошуком нових прийомів гри на фортепіано, нової фактури, нового звучання, прагнули до багатства та різноманітності фарб.

Їх педагогічні погляди кардинально відрізнялись від методичних установок фортепіанних шкіл того часу. Так, Ф. Шопен надавав особливого значення свободі рук і гнучким рухам кисті, зап'ястка та передпліччя. Він вважав безглуздим прагненням урівнювати всі пальці у відношенні сили і рухливості. Замість цього він пропонував використовувати природні відмінності пальців у відповідності з фразуванням та інтонаційною виразністю музичного малюнку, відводячи сильним пальцям опорні звуки, а слабким – м'які закінчення мелодичних фраз.

Ф. Ліст, як і Ф. Шопен, вимагав від піаніста повної свободи рухів, гри всією рукою від плеча з використанням при фортіссімо розмаху і ваги руки для досягнення максимального звучання. Вони вважали, що техніка повинна цілком підпорядковуватись художнім задачам виконавця. Композиторська, виконавська, педагогічна майстерність цих музикантів ознаменувала нову епоху в історії піанізму. В музиці Р. Шумана, Ф. Шопена, Ф. Ліста з усією яскравістю проявились риси нового фортепіанного стилю. Використовуючи досвід своїх попередників, вони створили нові уявлення про звучання фортепіано, про фактуру і шляхи оволодіння фортепіанною технікою.

Слід відмітити, що, не дивлячись на різноманітні демонстрації віртуозності, фортепіано все більше завойовувало увагу

серйозних і глибоких музикантів. З засиллям пустої віртуозності будуть боротися всі видатні піаністи, і не лише протягом XIX ст., а й пізніше, коли фортепіано завоює своє вагоме місце на естраді. Ця проблема не зникла й сьогодні, коли доводиться слухати блискучі по технічному виконанню і абсолютно пусті по змісту інтерпретації. І. Корсакова у своїй статті по еволюції музичної комунікації відмічає, що «мистецтво попереднього – класичного в широкому сенсі – періоду можна назвати музейним» [3, с. 100].

Висновки. Для сучасного музиканта надзвичайно важливо розуміти цей шлях еволюції, в якому новий час і нові ідеали породжують і нові способи їх втілення. По мірі розширення кордонів фортепіанної музики і фортепіанного виконавства, поступово і систематично розширюються кордони духовних та виконавських можливостей молодого музиканта. Відкриваючи для себе велику музику, осягаючи епоху, в яку вона створювалась, знайомлячись із світоглядними установками та естетичними ідеалами цієї епохи, він відкриває для себе й мистецтво її втілення, перетворення, яке показує безкінечність еволюційного шляху та

безперервність творчого становлення. Перспективи подальших досліджень пов'язані з дослідженням розвитку фортепіанного виконавства в період європейського романтизму та музичних напрямів XX ст.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства / А. Д. Алексеев. – Часть 2. – М., 1967. – 286 с.
2. Зингер Е. Из истории фортепианного искусства Франции / Е. Зингер. – М.: Музыка, 1976. – 112 с., нот., илл.
3. Корсакова И. А. Эволюция музыкальной коммуникации / И. А. Корсакова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – Том 17. – Основной выпуск № 5–6 (ноябрь–декабрь). – Кострома, 2011. – С. 98–102.
4. Щербакова А. И. Философия музыкального искусства и образования в подготовке современного педагога-музыканта: моногр. / А. И. Щербакова. – М.: ГРАФ-ПРЕСС, 2007. – 320 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Леорова Оксана Михайлівна – викладач Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т. Г. Шевченка.

Наукові інтереси: історія фортепіанної музики.

УДК 378.147:793

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНІХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ТАНЦЮВАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ

Катерина МАРКІНА (Кривий Ріг)

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України в Європейський освітній простір виникає проблема формування поліхудожніх умінь у процесі мистецької діяльності. У її вирішенні важливе місце займає використання різноманітних технологій навчання у процесі підготовки керівника танцювального колективу.

У наш час важливо, щоб керівник танцювального колективу був не тільки балетмейстером, а й педагогом, вихователем, мистецтвознавцем. Інакше кажучи, завданням керівника танцювального колективу є не тільки навчити дитину танцювати, а ще й розвинути її у культурному плані, навчити любити мистецтво. Тому, у процесі підготовки керівника танцювального колективу важливо звернути увагу на поліхудожнє виховання у процесі мистецької діяльності.

У зв'язку з цим виникають певні протиріччя між необхідністю формування поліхудожніх умінь та недостатньо розвинутими технологіями навчання у процесі

підготовки керівника танцювального колективу. Ці протиріччя і складають суть актуальності обраної нами теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування поліхудожніх умінь присвячені праці таких авторів, як О. Дронова, Є. Прасолов, О. Рудницька, Ю. Усов, Б. Юсов. В цих працях розглядаються сутність комплексного підходу до взаємодії мистецтв, етапи формування художнього образу, механізми поліхудожньої діяльності, розкриваються та обґрунтовуються технології розвитку сучасної особистості у процесі мистецької діяльності.

Питання використання різноманітних технологій у процесі навчання студентської молоді розглядають такі автори, як Н. Завідорова, А. Колеченко, О. Пехота, Т. Рейзенкінд, Г. Селевко, О. Щолокова.

Для нашого дослідження важлива думка О. Щолокової, яка розглядає характерну діяльність взаємодії мистецтв, особливості художніх засобів виразності кожного виду

мистецтва; враховує загальні механізми поліхудожньої діяльності.

Сферу творчої діяльності керівника танцювального колективу, його завдання обґрунтували такі відомі теоретики мистецтва та хореографи, як К. Гайлезовський, В. Годовський, Ж. Новер, Р. Захаров, Л. Иванов, А. Кривохижа та ін. У цих працях розглядаються закономірності творчої діяльності керівника танцювального колективу, робота балетмейстера по створенню хореографічного твору, взаємозв'язок хореографії з різними видами мистецтв.

Мета статті. У процесі аналізу науково-методичної літератури було встановлено, що недостатньо розкриті питання формування поліхудожніх умінь у процесі професійного становлення майбутнього керівника танцювального колективу, а також не сформульовані технології навчання. Тому, метою дослідження є формулювання необхідності оволодіння технологіями формування поліхудожніх умінь у процесі хореографічної діяльності. Основним завданням дослідження є розробка і обґрунтування нових технологій формування поліхудожніх умінь.

Виклад основного матеріалу. З метою організації поліхудожньої діяльності нами була впроваджена технологія, яка ґрунтувалась на застосуванні етапного підходу у процесі формування поліхудожніх умінь. Етапна технологія, у свою чергу, тісно пов'язана із застосуванням у процесі навчання семантичної моделі освіти. Остання, у сучасному освітньому просторі, передбачає використання нових методів і стратегій навчання [3].

Слово «технологія» у педагогіці означає сукупність засобів, методів організації й управління навчально-виховним процесом. Це поняття означає не лише передачу інформації, а й сам процес навчання, тому передбачає певну послідовність операцій, спрямованих на досягнення спільної освітньої мети [5].

Для нашого дослідження важливим є використання прямої і непрямой стратегії навчання. Вони передбачають собою використання різних методів впливу на процес навчання учнівської молоді, дозволяють висвітлити всі аспекти поліхудожньої діяльності, розвинути творчий потенціал студентів, їх ініціативність та креативність.

У нашому дослідженні під час застосування етапної технології були розроблені етапи формування поліхудожніх умінь. Ці етапи включають у себе сучасні технології поліхудожнього виховання у процесі хореографічної діяльності [1].

I етап – технологія оволодіння танцювальним мистецтвом на когнітивному

рівні. Ця технологія передбачає осмислення сутності когнітивних структур; включає елементи конкретно-предметної діяльності.

Кожний учасник танцювального колективу знаходиться під впливом сенсорних стимулів, але кожний суб'єкт дії при цьому має свої власні уявлення, які взаємодіють із зовнішніми стимулами. Останнє складає сутність когнітивних структур.

Викладеним вище ми хотіли підкреслити думку Р. Солса про те, що глибинні структури психіки людини поєднуються з поверховими, тобто взаємодіють.

Для нашого дослідження важливо, що кожна особистість може висловлюватись метафорично і варіанти цих висловлювань необмежена. Мова танцю також є метафоричною.

Для керівника танцювального колективу важливо усвідомлювати необхідність поєднання музичних фраз, танцювальної лексики, інтонацій, речень у єдину цілісність. Останнє Л. Бернстайн довів завдяки складенням мелодії, яка відповідала б змісту певного речення, використовуючи прийом варіювання гармонії, та тональності. Це твердження може бути підказкою для усвідомлення студентами музично-пластичного образу у хореографії, який формується на поетапному осмисленні поліхудожніх умінь. Змістовна сутність даної технології полягає у формуванні емоційно-образного досвіду прослуховування музики.

II етап – технологія формування поліхудожнього образу на основі розвитку динаміки руху. Вона передбачає усвідомлення поняття образу на когнітивному рівні, осмислення механіки та динаміки руху, моторної поведінки.

Для нашого дослідження важливим є осмислення механіки рухів особистості, в основу яких покладена репрезентація мислених образів та уявлень. Існують семантичні схеми образу руху.

У ході дослідження важливим є осмислення сутності схем динаміки руху на основі рухів класичного танцю. Наприклад, осмислення рухової моторики *preparation* та будь-якого стрибка у *allegro*. У цьому допомогти може програма дій перед виконанням стрибка та під час його виконання:

- даються два такти вступу, які формують установку на характер виконання стрибка;
- візуальне уявлення – *preparation* (вдих);
- концентрація уваги – *demi plie*, формування образу стрибка (враховуючи протилежно-пропорційну залежність між глибиною *plie* і висотою стрибка);

– кінцева мета – виконання стрибка, яке полягає у когнітивному спогляданні знизу – вверх, зверху – вниз.

Аналізуючи цей, на перший погляд, простий хореографічний рух у студентів складається образ поетапного формування поліхудожніх умінь.

Тут ідеться мова про оволодіння первинних навичок. При професійному виконанні танцівник, маючи певні знання та уміння, формує свій власний образ стрибка, враховуючи хореографічні дані.

При формуванні поліхудожніх умінь ми знаходимося у руслі досліджень психофізіології. К. Лешлі у своїй статті про проблему упорядкування поступовості стверджував, що «швидке інтегрування у часі моторні реакції являються проявом роботи раніше складених механізмів мозку» [4].

Таким чином, можна зробити висновок, що поліхудожнє виховання пов'язане із підпороговими асоціаціями, образами пам'яті.

Існують думки про те, що формування рухових навичок здійснюються за схемою стимулювання технічних навичок і формування зворотних зв'язків орієнтується на оволодінні певним рівнем виконавської майстерності. Але ця точка зору вважається недостатньо ефективною, тому що нервові процеси відпрацьовуються повільно. Інша точка зору відображає думку про те, що саме поетапне відпрацювання навичок є механізмом розвитку особистості у поліхудожньому плані. Третю думку обгрунтував Пью. Він вважає, що лише «виконання цілеспрямованих самоініціюючих рухів» сприяє формуванню рухових навичок [4].

Ми погоджуємося з цією точкою зору і вважаємо доцільним з акцентувати увагу на формування художнього образу особистості на основі взаємодії мистецтв. У даному випадку важливим є використання образотворчого мистецтва та поезії як засобів формування поліхудожніх умінь. Змістовна сутність цієї технології полягає в осмисленні елементів образотворчого мистецтва, в якому образ руху потрібно домислити.

III етап – технологія формування поліхудожніх умінь керівника танцювального колективу. Ця технологія передбачає застосування різних методів навчання та виховання особистості у процесі хореографічної діяльності.

Для нашого дослідження важливим є використання таких методів:

– метод наочності передбачає перегляд студентами відеоматеріалу, пропонується самостійно визначити частини хореографічного твору (архітектоніку танцю),

поліхудожні засоби виразності, музично-пластичний образ;

– метод імпровізації, який передбачає виконання студентами ряду творчих завдань, спрямованих на відображення хореографічного образу на основі музичного матеріалу;

– метод стажування полягає у залученні студента до діяльності на посаді керівника танцювального колективу. Під контролем викладача студент проводить заняття, використовуючи накопичений матеріал;

– проектний метод полягає у створенні студентом власного проекту, у нашому випадку хореографічної композиції, за такими етапами: вибір тематики і визначення жанру хореографічного твору; визначення драматургії композиції; підбір музичного матеріалу; підбір хореографічної лексики; побудова малюнку танцю; підбір декорацій (при необхідності); розробка костюмів; виставлення сценічного світла відповідно до композиції; демонстрація твору на сценічному майданчику.

Усі ці методи у поєднанні сприяють концентрації уваги, впливають на розвиток поліхудожніх умінь, формують у свідомості студентів уміння інтегрувати складові дослідної роботи, яка зумовлена особливостями співпраці з керівником дитячого хореографічного колективу і студентами [2].

IV етап – діагностика знань та умінь студентів. Діагностика отриманих знань студентів здійснювалась за такими критеріями як формування знань, оволодіння хореографічним мистецтвом на когнітивному рівні; оволодіння сутністю понять «поліхудожній образ», «динаміка руху», «моторна поведінка»; визначення цих понять у зв'язку з хореографічним мистецтвом; оволодіння методами формування поліхудожніх умінь у системі хореографічної підготовки; уміння оперувати цими знаннями та примінити їх на практиці.

Враховуючи кожний критерій, нами були розроблені рівні оцінювання знань:

I рівень – низький – студент розрізняє, впізнає знайому йому інформацію. Проте, не може використовувати свої знання на практиці. Має несформовані поліхудожні уміння. Студент не виявляє хисту і бажання працювати з дітьми, не може здійснити танцювальну постановку, виділити художній образ у хореографічній композиції. Потребує постійної допомоги викладача у вирішенні завдань.

II рівень – середній – студент певною мірою добре засвоює надану інформацію. Має сформовані поліхудожні уміння. Студент із задоволенням працює з дітьми. Проте, зустрічається з труднощами щодо застосування своїх знань на практиці. Не завжди чітко і

правильно розкриває художній образ. Потребує часткової допомоги педагога у розв'язанні завдань.

III рівень – високий – категорія творчості. Студент не лише у повній мірі засвоює викладений матеріал, а й здійснює науково-дослідну роботу – пошук додаткової інформації з предмету. Студент має чітко сформовані поліхудожні уміння, правильно визначає художній образ у хореографії та музиці. Проявляє ініціативу у роботі з дітьми. Самостійно здійснює хореографічну композицію. У вирішенні питань майже не потребує допомоги педагога [5].

Висновки. На основі поставленої мети та проведеного дослідження можна зробити такі висновки: технології формування поліхудожніх умінь повинні включати когнітивні схеми, які полягають у нашаруванні музикальної, текстової, образотворчої та хореографічної моделей; формування поліхудожніх умінь майбутнього керівника танцювального колективу залежить від використання різних методів навчання; поліхудожні уміння залежать від формування поліхудожнього образу на основі розвитку динаміки руху, моторної поведінки, механіки руху.

Подальша перспектива дослідження полягає у пошуку впливів різноманітних

моделей, структурних компонентів формування поліхудожніх умінь, які залежать від семантичної моделі навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова П. С. Музыкальные занятия в условиях полихудожественного развития школы [Учебное пособие] / П. С. Волкова. – Астрахань, 1999. – 110 с.
2. Кривохижа А. М. Гармонія танцю. [Навч.-метод. посібник] / А. М. Кривохижа. – Кіровоград: РВЦ КДПУ імені В. Винниченка, 2005. – 92 с.
3. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителів музики в педуніверситеті / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг, 2006. – 640 с.
4. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. СПб.: Питер, 2002. – 592 с.
5. Сучасні шкільні технології. Ч.1 / упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – 2-ге вид., стереотипне. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 112 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Маркіна Катерина Юріївна – викладач кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Наукові інтереси: розвиток хореографічної освіти в Україні.

УДК 378: 67. 015

РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКО-ТЕХНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Сергій СМЕТАНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Питання постановки виконавського апарату баяністів – посадка музиканта, положення його музичного інструмента під час виконання різноманітного за складністю репертуару, взаємодія інструмента та корпусу виконавця, положення правої та лівої рук на клавіатурі тощо, а також засвоєння технологічних прийомів інструментальної гри – є найважливішою складовою навчального процесу музикантів-початківців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Саме у зв'язку з цим означені питання набули різноманітного висвітлення в численних методико-педагогічних працях, музично-теоретичних розробках та виконавсько-практичних рекомендаціях [2; 6; 9; 11; 12]. Але, незважаючи на наявність значного обсягу методичної літератури з вищезазначених питань, вони є постійно актуальними і

значущими у виконавсько-педагогічній практиці та потребують подальшого теоретичного вивчення.

Мета статті полягає у визначенні специфіки становлення і розвитку виконавсько-технічної майстерності баяністів на початковому етапі навчання, зокрема в процесі роботи над етюдами.

Виклад основного матеріалу. Етюди – вправи для розвитку різних видів виконавської техніки – є найважливішою складовою репертуару баяністів на кожному етапі навчання – від дитячих музичних шкіл (шкіл естетичного виховання) до вищих навчальних закладів культури та мистецтва. Впродовж усього періоду становлення і розвитку технічних можливостей виконавського апарату баяніста етюди є тим підґрунтям, без якого практично неможливе якісне засвоєння різноманітного музичного матеріалу [4, с. 45].

Підбір етюдів та вправ на початковому етапі набуття професійної майстерності спрямований на поступове набуття та закріплення музикантом виконавсько-технічних навичок і певних художніх прийомів. Професійні навички, набуті учнем-баяністом під час роботи над етюдами, необхідно постійно вдосконалювати завдяки поступовому ускладненню музичного матеріалу. Це стосується і постійного контролю за виконавським апаратом – положенням правої та лівої рук виконавця, і підбору зручної та професійно виправданої аплікатури, розвитку майстерності володіння міхом, штрихами, нюансами, динамічною шкалою, філіруванням звука тощо.

Розкриваючи сутнісні аспекти цієї проблеми, перш за все, необхідно зупинитися на головних складових питання постановки виконавського апарату: посадка учня-баяніста; положенням його рук, ніг, корпусу під час виконання; положення музичного інструмента виконавця стосовно корпусу; положення правої та лівої рук виконавця на клавіатурі під час виконання.

Головним принципом постановки, який також стосується практично всіх виконавців-інструменталістів, є зручність, комфортність у взаємовідносинах між музикантом та його інструментом. Адже, для можливості достатньо вільного опанування виконавцем свого інструмента, йому необхідно, перш за все, зручно сидіти на сільці і зручно тримати свій музичний інструмент. Саме це сприяє якісній роботі над звуком, керуванням міхом, майстерності фразування, використання різноманітної динаміки і штрихової палітри.

Однією з найважливіших складових постановки виконавського апарату баяніста є відповідна посадка музиканта, що передбачає сидіння на передній частині переважно твердого стільця (оскільки м'який стілець не надає необхідного відчуття опори [6, с. 21]). Суттєвою є й висота самого стільця, яка має бути такою, щоб коліна виконавця знаходилися паралельно підлозі. У такому положенні баян не «сповзатиме» нижче, а тому не буде створювати незручностей під час звуковидобування.

Суттєвим чинником вищезгаданої постановки є положення ременів інструмента, що мають бути не занадто тугими, але і не дуже вільними. Так, лівий ремінь, короткий за правий, міцніше притискає інструмент до корпусу виконавця, проте правий – навпаки, дещо вільніший, щоб гриф баяна міг опиратися на праву ногу виконавця (при цьому спину слід тримати рівно). Міцне утримання інструмента на колінах виконавця надасть змогу баяністові успішно вирішувати завдання звуко-

видобування, не відволікаючись на фіксацію інструмента (що особливо важливо під час гри на «стик» – гриф баяна, спираючись на праву ногу виконавця, забезпечить дуже важливе відчуття опори для інструмента). Для впевненішого відчуття рівноваги музичного інструмента обидва ремені за спиною можуть кріпитися ще одним – горизонтальним.

Конструкція грифу баяна та система розміщення клавіатури надають можливість виконавцеві повною мірою використовувати природну гнучкість правої руки, яка має вільно рухатися, не порушуючи розвитку музичної тканини і «дихання» мелодії [12, с. 132].

Усе це стосується і постановки лівої руки, яка, окрім безпосередньо гри на клавіатурі, здійснює ще й міховедення. Саме тому ліва рука має достатньо міцно триматися між корпусом інструмента та лівим ременем, що уможливить не тільки непомітний «розтяг» та «стик» міха під час виконання, але й забезпечить якісніше філірування звука. Слід також зважати на те, що потужніша динаміка ускладнює пересування лівої руки вздовж клавіатури. Ця обставина зумовлює уважніше спостереження за рухом лівої руки та відчуттям останньої свободи у виконавському процесі [4, с. 87].

Слід зауважити, що постановка рук баяніста – поняття умовне та динамічне, завдяки постійній зміні залежно від конкретної ситуації. Руки музиканта-інструменталіста є суттєвим чинником щодо вирішення відповідних художньо-виражальних і технологічних завдань, пов'язаних із звуковидобуванням, динамікою, артикуляцією тощо. А тому процес набуття навичок керування положенням рук, їх гнучкістю має відбуватися одночасно із засвоєнням усіх музично-виконавських навичок під час роботи над різножанровим музичним матеріалом – художніми творами та спеціальними технічними вправами – гаммами й, особливо, етюдами, працюючи над якими музикант має можливість практичного відпрацювання різних виконавських засобів у різних темпах, різною динамікою та, що дуже важливо – різною аплікатурою.

Варто підкреслити, що головними принципами підбору аплікатури є зручність, доцільність та художня необхідність, які допомагатимуть учневі-баяністу реалізувати необхідні естетико-художні виконавські завдання, тому з перших кроків виконання на інструменті, перших спроб добування звука необхідно наполегливо працювати над пошуком такого варіанта аплікатури, який має бути для виконавця не тільки зручним, не тільки зберігати в процесі виконання музичних творів природне положення рук, але й

допомагати виконавцеві успішно вирішувати складні завдання голосоведіння, фразування, балансу звучності. Оскільки учень-початківець не має достатнього досвіду роботи з музичним матеріалом – викладачеві слід постійно й уважно контролювати процес підбору кращої та зручної аплікатури [12, с. 87].

На жаль, багато учнів безвідповідально ставляться до підбору аплікатури, користуються у своїй роботі незручною аплікатурою, яка порушує логіку розвитку музичного твору. Найчастіше таке трапляється саме тому, що з самого початку набуття навичок гри на музичному інструменті питанню, підбору логічно виправданої аплікатури, на жаль, не приділялося необхідної уваги.

Під час підбору аплікатури бажано окремі фрагменти музичного тексту програвати в різних темпах, адже в різних темпах координація рухів пальців може різнитися. Безумовно, кожен виконавець має підбирати власну аплікатуру, з урахуванням фізіологічних особливостей побудови своїх рук. Адже буває і так, що аплікатура, яка до вподоби одному баяністу чи акордеоністу, зовсім не влаштовує іншого музику. А тому в етюдах бажано свідомо не позначати жодної аплікатури. І причин тому декілька: етюди можна виконувати не тільки на баяні, але й на акордеоні; кожен виконавець може працювати над етюдами, користуючись своєю, зручнішою, на його погляд, та доцільнішою аплікатурою; зважаючи на те, що етюди – це, передусім, вправи для розвитку та відпрацювання різних видів виконавської техніки, то деякі з них можуть виконуватися кількома варіантами аплікатури, що надає можливість урівноважити розвиток усіх пальців на руці. Особливу увагу слід приділяти підбору аплікатури для виконання подвійних нот – терцій, секст, октав (особливо на legato), а також акордів, в яких усі звуки мають звучати збалансовано [1, с. 179].

Баян – унікальний музичний інструмент, який має не тільки великий звуковий діапазон, але й достатньо широкі динамічні можливості – різноманітне нюансування, можливість витонченого філірування звука в межах практично всього діапазону. І головне місце в процесі досягнення динамічної та художньої виразності звука відводиться міховеденню. Посилуючи або послаблюючи рух міха, баяніст може досягти і дуже тонкого *pp*, і чіткого, виразного *mf* і мугунього *ff*. Якість міховедення – один з найважливіших показників рівня виконавської культури баяністів. Змінювати напрям руху міха необхідно непомітно, не порушуючи логіки розвитку музичного твору. Найкраще

повертати міх під час фразувальної цезури. Але, як свідчить практика, не завжди існує така можливість і не завжди це зручно робити, наприклад – під час виконання поліфонічних творів або досить тривалих музичних фраз на legato. У таких випадках змінювати напрям руху міха необхідно дуже швидко, але без поштовху, не допускаючи розриву звучності. Дуже важливо також повністю дослуховувати тривалість ноти перед зміною напряму руху міха.

Гра на баяні потребує значних фізичних зусиль, особливо в тому разі, коли музикантові доводиться грати впродовж тривалого часу. Окрім цього, під час роботи над музичним матеріалом музикант одночасно виконує декілька завдань – художніх і технологічних (аплікатура, штрихи тощо). Тому баяністам-початківцям краще заздалегідь визначати та позначати в музичному тексті місця змін руху міха.

Техніка міховедення потребує уваги з початкового етапу навчання гри на музичному інструменті. І від того, наскільки вправно баяніст чи акордеоніст керуватиме міхом, значною мірою залежить, наскільки зручно йому буде грати на своєму музичному інструменті, наскільки вправно та продуктивно він зможе вирішувати складні художньо-виконавські завдання.

Від правильного, художньо доцільного руху міха залежать також усі відомі засоби звуковидобування, зокрема штрихи. Щонайменша зміна характеру руху міха автоматично змінює динаміку та довжину звука, його характер. Але багато в процесі звуковидобування залежить і від роботи правої та лівої рук виконавця – вправної роботи його пальців, атаки звука та художньо-емоційної складової музичного матеріалу. Отже, штрихи – це характер виконання музичного звука, який є результатом певного засобу звуковидобування та залежить від певного художньо-виправданого змісту звучання [1, с. 78].

Розглянемо докладніше основні штрихи, опанування яких є необхідною умовою виконавського апарату баяніста.

Staccato – звук короткий, гострий, виконується невеликим замахом найчастіше за допомогою кисті руки. Довжина ноти, яка виконується на *staccato*, не має перевищувати половини від позначеної в нотному тексті. «Кистьове» *staccato* найчастіше використовується баяністами та акордеоністами під час виконання акордів, подвійних нот (терцій, секст, октав та ін.) а також окремих нот, залежно від художньо-емоційного змісту музичного твору.

Staccatissimo – вищий рівень короткості та гостроти звучання, виконується короткими та легкими ударами пальців та кисті.

Legato – звуковедення із плавним, безперервним переходом одного звука в інший. Під час використання прийому пальці не слід піднімати занадто високо, клавіші необхідно натискати без удару, відчуваючи кінчиками пальців поверхню кожної

Legatissimo – дуже зв'язно, дещо більше ніж legato, але звуки не мають «наповзати» один на одного.

Non legato – окреме виконання звуків. Звучання має дорівнювати приблизно половині довжини зазначеної ноти.

Portato – звуки виконуються як на legato, але акцентованіше, легкими пальцевими ударами.

Tenuto – звуки витримуються повністю відповідно до зазначеної в нотному тексті довжини ноти.

Marcato – виконується активним ударом пальця та невеликим поштовхом міха, немов підкреслюючи кожну ноту.

Détaché – кожен звук виконується окремих рухом міха на «розтяг» та «стик». Пальці при цьому можуть залишатися на клавішах. У швидкому темпі виконується як tremolo міхом.

Martele – акцентоване staccato, що нагадує marcato, але виконується гостріше.

Необхідно зазначити, що кожен штрих має багато різновидів, між якими – шкала ледь помітних відтінків. Кількість засобів контактування пальців виконавця з клавіатурою баяна чи акордеона є безмежною, особливо в поєднанні з тим або іншим характером руху міха, так і безліч варіантів звучання певного штриха.

Висновки. Отже, початковий період навчання на музичному інструменті – це складний процес засвоєння та вдосконалення навичок і технічних прийомів як необхідних складових набуття музичного професіоналізму. Проте навчання – це завжди й процес творчого пошуку, знаходження та відпрацювання нових, досконаліших елементів музичної виразності, які можна лише відчувати інтуїтивно, оскільки перебувають вони на рівні підсвідомості, інтуїції виконавця. Тому в кожному конкретному разі виконавцеві необхідно знаходити такі засоби звуковидобування та філірування звука, які б сприяли найдосконалішому вирішенню учнем-

баяністом складних художньо-виконавських завдань.

Перспективним напрямом подальших досліджень означеної проблеми є висвітлення шляхів опанування музичного матеріалу та подальшого розвитку й удосконалення виконавського професіоналізму під час систематичної та копіткої самостійної праці учня. Це актуалізує питання здійснення самоконтролю (знаходження помилок і недоліків у своїй роботі) та наполегливої праці над виправленням помилок.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано / А. Алексеев. – М.: Музыка, 1971. – 278 с.
2. Алексеев І. Викладання гри на баяні / І. Алексеев. – К.: Держ. вид-во образотв. мистецтва і муз. літератури, 1957. – 143 с.
3. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке / Л. Ауэр. – М.: Музыка, 1965. – 272 с.
4. Браудо И. Артикуляция / И. Браудо. – Л.: Музыка, 1973. – 195 с.
5. Вертков К. Русские народные музыкальные инструменты / К.Вертков. – Л.: Музыка, 1975. – 280 с.
6. Имханицкий М. Воспитание навыков интонирования на баяне / М. Имханицкий, А. Мищенко. – М.: Республ. метод. кабинет по учебным заведениям искусств и культуры, 1989. – 38 с.
7. Имханицкий М. История баянного и аккордеонного искусства: учебное пособие / М. Имханицкий – М.: Из-во РАМ им. Гнесиных, 2000. – 520 с.
8. Липс Ф. О переложениях и транскрипциях / Ф. Липс // Баян и баянисты. – М.: Сов. композитор, 1977. – Вып. 3 – С. 86–108.
9. Липс Ф. Искусство игры на баяне / Ф. Липс. – М.: Музыка, 1985. – 123 с.
10. Міщенко О. Перекладення музичних творів для дуету баяністів / О. Міщенко. –Х.: Крок, 2000. – 254 с.
11. Онегин А. Азбука баяниста / А. Онегин. – М.: Музыка, 1964. – 64 с.
12. Ризоль Н. Принципы применения пятипальцевой аппликатуры на баяне / Н. Ризоль. – М.: СК, 1977. – 279 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: питання професійної підготовки баяністів.

УДК 567:98

POINT AND LINE TO EDUCATION

Kamil BAŚ (*Krakow, Poland*)

The researches which must become the cornerstone of the new science – the science of art – have two goals and proceed out of two necessities: the need for science in general which grows spontaneously out of a non or extra utilitarian urge to know: the «pure» science, and the need of balance in the creative powers which can be grouped under two schematic heads intuition and calculation: the «practical science» [3, p. 20].

As the title of this piece of writing refers in an obvious way to Wassily Kandinsky's book entitled *Point and Line to Plane* [3], its main area of interest will be some visual aspects of a piece of art. However, there will not be any new approach in analysis of those theoretical issues. Instead, it would be an attempt to arrange in a certain order some observations based on a short-term (but intensive) experience. An opportunity to teach higher education students from two separate departments at the same university (which is Pedagogical University in Krakow) appears to be a great chance to study their approach to some of the most basic aspects of visual creation.

Problem formulation. As has just been mentioned, the difference between those two groups might seem to be significant. The first one consists of students from Pedagogical Department's preschool and elementary school education course. They are future and sometimes present teachers at kindergartens and primary education classes (four to nine-year-old children). The other group is from Art Department (digital design course). The first thing that catches a reader's attention is that they have almost nothing in common. Obviously, their education purposes and goals usually does not match. However, there is at least one common aspect of their education it is necessary for them to develop an ability to recognize and understand numerous formal aspects of an image. It is worth mentioning that both groups work with the examples of works of art, but it usually proceeds in a different way. For «plastic education» students, the pressure is put on their ability to see and describe elements that build an image, and in the end use this knowledge as inspiration for them and their pupils in future. Digital design (or more generally – art) students practice with the image itself, trying to decompose it and use its particular elements consciously for their creative purposes. Those mentioned later do it during classes called «visual structures» (its name speaks for itself), which is also a basic subject for almost all courses connected with art.

Whereas those courses differ significantly, their results that come from the chosen area of interest can be compared in some ways.

The further text focuses on two particular aspects: the first (and more extensive) one is an insight into the formal analysis of a work of art, which is performed in a literal way during «plastic education» classes and from a different point of view – during «visual structures»; the second one are simple examples of exercises that can help students understand the complex issue that is a main topic of this piece of writing. The ability to see and recognize particular elements of the image is not only helpful during the process of making a work of art (in this meaning, it concerns also all activities that end up with a visual object created during art classes), but it assists a future teacher in searching for appropriate inspiration as well. This issue meets with the strategy used during its corresponding classes at Pedagogical (and partially Art) Department; one topic is the work of art's analysis. It is a vital part of a general strategy presented in a manual from the *Na ścieżkach wyobraźni* series [Łapot-Dzierwa, Małoszowski, Śmigła 2013]. In the *Point and Line to Education* text, the only significant change is an addition of a point as one of the most basic visual art elements. The manual's analysis of a work of art covers three main approaches (or layers): what and in what way the piece of art depicts, what elements it consists of and – last, but not least – what value it represents. This piece of writing focuses on the second layer only.

The aim of this article and its main purpose is to present the approach that the article's author brings to life during his classes at Pedagogical University, which is an introduction to even more profound analysis of how to help students in their better preparation to take care for children's artistic development.

The analysis of literature. As it has just been mentioned, one of the basic sources for this article is the manual of a series entitled *Na ścieżkach wyobraźni* [4], which is a helpful tool in hands of plastic education teachers, providing knowledge of how to understand (in a simplified way) a particular work of art – especially a painting.

When it comes to definitions, there have been used three basic sources: Rudolf Arnheim's «*Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*», Adrian Frutiger's and Horst Heiderhof's «*Der Mensch und seine Zeichen*», and Wassily Kandinsky's «*Point and line to plane*».

These three books contain valuable approaches to formal aspects of an image, which is one of crucial aspects of this article.

Presentation of the main material. «It should be noted in passing that the revealing of the forgotten knowledge of earlier art epochs can be accomplished only with great effort, but this should decisively eliminate the fear of the «dissection» of art. For, if «dead» precepts lie so deeply buried in living works that they only with great difficulty can be brought to light, then their «injurious» effects are nothing other than the fear which arises from ignorance» [3, p. 19].

Wassily Kandinsky's words apply to the theoretical knowledge that according to him – artists of the past had gained thanks to a process of their education. He suggests that most of it has been lost, but some part of this education remains within art academies (according to him, one of its most crucial examples is... composition). Of course, it is not a place and time to discuss if he was right or wrong. The reason of citing his statement is to justify the work of art's analysis itself. Surely, it is not something that stays in opposition to the «spirit» of art. On the contrary, it helps people interested in it to understand the effect that the piece of art has on its observer.

«The first unavoidable question is, naturally, the question of the art elements, which are the building materials of works of art and which, as such, must be different in every art». Kandinsky says that «we must at the outset distinguish basic elements (...) without which a work in any particular art cannot even come into existence. The other type of elements must be termed secondary elements» [3, p. 20]. According to Rudolf Arnheim (which appears to be true in general), all visual phenomena are available to us thanks to brightness and colour [1, p. 334], but to make the analysis clear it starts with the recognition of the artistic discipline and technique. It helps students to broaden and consolidate their knowledge of the diversity of the art and to open their eyes to new experience. Despite the importance of explaining to them some small differences between similar techniques, it is sometimes necessary to introduce to them the whole variety of the world of art that they seem not to be aware of. Only after such an opening, it is possible to present the impact that the particular technique has on other visual elements, such as light, colour or line.

The second aspect is already mentioned – the composition. It covers numerous ways of setting visual elements within the surface or area that «belongs» to the piece of art. From a technical point of view, «a composition is the inwardly purposeful subordination of the individual elements and of the build-up (construction) toward the goal of concrete pictoriality» [3, p. 37]. It can

be also viewed in a slightly different (or profound) way, as «an exact law-abiding organization of the vital forces which, in the form of tensions, are shut up within the elements» [3, p. 92]. It is because Kandinsky treats all the elements of an «image» as «objective results of the action of the force on the material» [3, p. 92]. The sum of those forces that bring visual elements to life, creates an object which can be analysed from the structural point of view. As a result, it is possible to recognise main directions that lead the viewer's eyes through the image's surface. What is more, we can «see» the potential of movement or – in opposition – statics of the particular fragment of the composition. Next feature is the arrangement of presentation that indicates the importance of elements. The list of other important aspects of composition are: rhythm (which can be easily illustrated by referring to music), symmetry (especially bilateral) and asymmetry, or the golden mean. During appropriate classes, it appears to be important to explain to students that the certain composition ought to be chosen consciously, and it should not be accidental by no means. In addition, they need to be aware that proper arrangement of picture's elements can affect its viewers much more. As «the action of the force on the given material brings life into the material, which expresses itself in tensions» [3, p. 92], they should develop the basic ability to feel them, which takes some time, but can be really rewarding in a future work.

The third aspect of a work of art that needs to be analysed is its space, which enables us to «enter» the picture. Despite the fact that the majority of such works is literally flat (with the exception of sculpture, architecture, and other three-dimensional objects), it frequently contains optical illusion of depth. Arnheim illustrates this phenomenon as a continuous relief, in which the areas that exist in different distance from the viewer border each other. Its depth can differ drastically – from shallow to very deep – within the measurably small area of an image [1, p. 243]. When the composition is less depicting and more simple or abstract, there is a place for the rule of simplicity. It says that the viewer (or – better – his eyes and brain) recognises some elements as three-dimensional when such understanding appears to be less complex than the two-dimensional [1, p. 251]. From the practical point of view, the issue of space should be accompanied with the lesson on basics of perspective (especially linear and aerial).

The fourth aspect of a piece of art that has to be analysed is light that it contains and the effect caused by brightness, with a chiaroscuro as one of the most outstanding features. From a logical point of view it should be the first examined element: it is the source of visual perception. Without light,

eyes are unable to see shapes, colours, space or movement. It also affects the viewer psychologically [1, p. 306]. Light possesses the power of revealing, and as such, it can create an impression of a particular mood. By studying the light, students develop their ability to understand numerous phenomena that surround them.

From the scientific point of view, colour is «an attribute of things that results from the light they reflect, transmit, or emit in so far as this light causes a visual sensation that depends on its wave lengths» [5]. It is one of the most important and obvious part of any image, including an artwork. As they surround us in everyday life, we are used to recognising, naming and using them, often in a studied way. On the other hand, it is important to remember that it is not possible to be sure if other people perceive colours in the same way as we do. What is worse, the idea of colours seems to be problematic itself when it comes to naming them. It is not just an uncountable amount of tones – there is a structure based on three primary colours and their mixtures [1, p. 332–333]. Besides the variety of their culturally accepted names, there are more aspects of this element: saturation, temperature, domination and contrast. While preparing lectures or exercises for digital design students, it is also important to explain them the difference between RGB and CMYK colours, as both of them are in common usage, but they are not interchangeable and serve different purposes.

The surface texture is a very specific aspect of an artwork, as it can be experienced not only by sight, but also by a sense of touch. It is strongly connected with a plastic technique that was used to create a particular image or object. In general, all physical pieces of art possess some kind of texture, but it differs from absolute smoothness to roughness or even sharpness. As the tactile experience is important to our reception of an object, texture is able to strengthen its expression.

Now, it is high time to introduce three aspects of a work of art that are crucial to understanding it. One of them – which is a point – belongs to Kandinsky's category of the basic art elements. Adrian Frutiger calls it an atom of every piece of plastic art [2, p. 21]. The two others, line and plane, may be secondary, but as will be shown – are strongly connected with the first one. Their combination, revealed only by light, create the real body of every single piece of plastic art.

Beginning with a point, it is important to bear in mind its mathematical meaning, but if we are not going to give geometry lessons, it would be enough to mention about primitive notions, which it belongs to. Now, Kandinsky says that it «may be defined as the smallest elementary form, but this definition is not exact» [3, p. 21]. This lack of precision comes from inability to express the smallest element in a graphic way. Thankfully, it

appears to be helpful to refer to relativity of sizes. When trying to distinguish between a point and a plane, it is useful to visually measure «the relation of the size of the point to the size of the plane, and the relative sizes of the point and of the other forms on this plane» [3, p. 29]. When we accept the relativity of its size, the next step would be considering the point's shape. If it is not immeasurably small, it has to possess its own external form. In ideal conditions, it would be round, but as it is impossible (and totally unnecessary) to operate in such situation – «just as in the case of its size, its limits are equally relative. In its material form, the point can assume an unlimited number of shapes» [3, p. 30–31]. It is worth mentioning that the point's status of a basic art element means that it can be used to create other elements. It is not uncommon to see points grouped in some ordered way. Adrian Frutiger says that it is hard to find a point staying all alone; it usually accompanies other signs and shapes. What is more, certain scheme of points results in obtaining raster; from that moment, we do not perceive points as separate elements – they become abstract grey surfaces, useful in a role of halftones [2, p. 21]. From a practical point of view, it is important to mention how to create a point – it «is the result of the initial collision of the tool with the material plane (...). Paper, wood, canvas, stucco, metal – may all serve as this basic plane. The tool may be pencil, burin, brush, pen, etching-point, etc. The basic plane is impregnated by this first collision» [3, p. 28]. Taking into account pieces of three-dimensional art, for example architecture or sculpture, «the point results from a cross-section of several planes – it is the termination of an angle in space and, on the other hand, the originating nucleus of these planes which can be guided back to it or can be developed out of it» [3, p. 40].

A penultimate element building an artistic image or object is a line. With reference to what has just been mentioned, it is possible to define it as «the track made by the moving point» [3, p. 57]. In opposition to a static point, a line is a product and expression of motion. As that, it is «the greatest antithesis to this pictorial proto element» [3, p. 57]. Lines can be straight, curved or angular, sharp or gentle, varying in thickness and much more. They can lead the viewer's eyes in a particular direction, divide a plane into parts and are one of the most important component of a shape. All these examples show vast variety of situations in which a line can be useful, but it also means that their differentiation situates them in a near-opposition – «the angular line is in much closer touch with the plane, and it already carries something plane-like within it. The plane is in the process of creation, and the angular line becomes a bridge» [3, p. 69]. As a consequence of evolution

and our need to watch for threats, food, and so on, the ability to see and recognise shapes is crucial to the survival of our (or every) species. It means that we are biologically prepared to perceive them; it is a result of strengthening of contrast between bordering spots of light combined with a binocular vision. When trying to transfer the view of what we (or «an artist») see onto a plane surface, we create an illusion of three – dimensional space. Using plastic techniques where a line is the most basic component of an image, especially drawing, it is almost inevitable to avoid making outlines – despite the fact that they are not that common in our environment, or better – they usually do not really exist. It is us who interpret our surrounding in a linear way.

Lastly, there is a plane, which can be both: a surface of an artwork, or a part of this surface, defined by its shape confronted with other shapes that it borders. The pressure will be put here on the second one. As it has been mentioned before, it is connected with a point and a line; the difference between plane and line lies in the relation of their size, but how it is considering a line? Kandinsky says that «the boundaries are indefinite and mobile», because «everything here depends upon proportions» [3, p. 90]. Frutiger tries to make this relativity more precise and claims that a line that is thicker than a half of its length, loses its dynamic character and becomes a static plane [2, p. 64]. Besides increasing a singular line's volume, it is also possible to obtain a plane by «closing» (or intending to do so) a line by connecting its beginning and its end. «The most unstable and, at the same time, the most stable of planes (...) created» in this manner is the circle [3, p. 81]. Analogously to density of points creating a plane (raster), also lines are able to do this. It can be a linear raster or chiaroscuro made with numerous strokes of a tool [1, p. 224].

Getting to the point – students' exercises. «Aside from its scientific value, which depends upon an exact examination of the individual art elements, the analysis of the art elements forms a bridge to the inner pulsation of a work of art» [3, p. 17].

The limited volume of this piece of writing makes it impossible to focus on the mentioned issues in a more profound way, but there is still some place to exploit. As it has been announced in the first part, it is a time to describe examples of tasks that students can perform in order to understand some aspects of a visual analysis of an artwork.

Because it is important for a future teachers to have self-confidence and believe in their abilities, they should be accustomed with the most basic plastic techniques, especially drawing and painting. It does not mean that they should pretend to be artists themselves. Basics of drawing or

painting can be taught to nearly anyone, as it is an ability similar to other manual activities. So, the first step is to encourage a non-art student to take a role of an observer. She will have to forget what she knows about an object (items joined in a still nature, a friend's face) and try to transfer its image onto the piece of paper with a pencil. This is the first lesson and it covers numerous aspects of visual analysis itself. Thanks to observation of light, they see solids and colours, but the results of their work are flat, monochromatic lines and planes. It could be the end of a task, but it is usually better to emphasise the effect by adding something more. Its continuation might be a plane analysis of their own work. Using black and white newspapers, they could try to make a twin composition, where every piece of rectangular paper is covered with different tones of gray. As the newspaper usually offers limited diversity of plane tones, it is necessary to use blocks of text as well. In this exercise, they serve as an equivalent of raster. The main difficulty comes from the need to interpret different levels of brightness and darkness of their previous image by using limited materials with a necessity to keep original shapes.

The task for the Digital Design students' needs to be different, as their main goal is to work in a digital environment. The first example is a linear analysis and synthesis of a chosen art image (usually non-abstract). Beginning with the necessity of studying the artwork's structure, finding the most important directions, areas and divisions, they obtain a visual record of forces that rule over the particular image. Initially, the process of analysis results in a great number of straight and curved lines. Then, it is time to decide which lines are the most important for the composition, and which are just making a mess. In the end, some of lines remain untouched, the chosen ones are made bold, and the rest of them is erased. During this part, it is acceptable to change location of some lines slightly, in order to produce a clearer image. Analogously to the previous case, there is a second step of this task. Students are asked to create a purely linear composition with a set of strict rules that describe what is allowed and forbidden. The basis of this work is a result of the first exercise. They have to cover the area with new lines that not only would emphasize some of the existing and weaken others, but - sometimes - could create an impression of perspective or depth as well. It is possible (and useful) to begin every one of these exercises with traditional tools: pencils, rulers, callipers and a calque.

Conclusion. Work with an image no matter if it is executed in a passive (analysing it) or an active way (creating it) demands a basic knowledge of the components that this image consists of. It ensures that the results will be adequate, if not strictly precise.

Exercises mentioned above are ones of the most fundamental examples of work with an image. They are based on the analysis of different kinds of work of art, but have many things in common. Out of them, the most important one is opportunity to get inside the image and perceive it not as a story told by someone, but as a coherent set of simple elements that build a structure of every visible thing. As a result, the practical knowledge of how to perform such an analysis prove to be extremely useful in many areas connected with creation of a plastic object or image.

When students are taught how to perceive a work of art or a still life (in order to draw it), they will become more conscious recipients of art in general, more open to it and likely to associate with it. By achieving this goal, there would be a significant increase in quality of their approach to art education classes that some of them would be giving in future. On the other hand, thanks to some practical exercises connected with a theoretical knowledge, Digital Design students eventually become more fluent in their field of interest, which is visual creation.

REFERENCE

1. Arnheim Rudolf. Sztuka i Percepcja Wzrokowa: Psychologia Twórczego Oka (original title: Art and

Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye.). Trans. Jolanta Mach. Warsaw: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1978.

2. Frutiger Adrian and Heiderhof Horst. Człowiek i Jego Znaki (original title: Der Mensch und seine Zeichen). Trans. Czesława Tomaszewska. Warsaw: Wydawnictwo Do, Wydawnictwo Optima, 2003.

3. Kandinsky Wassily. Point and line to plane (original title: Punkt und Linie zu Fläche). Trans. Howard Dearstyne and Hilla Rebay. New York: The Solomon R. Guggenheim Foundation, 1947 (first edition 1926).

4. Łapot-Dzierwa Kinga, Małoszowski Robert, Śmigła Maria. Na ścieżkach wyobraźni. Poradnik nauczyciela. Plastyka. Klasa V. Warsaw: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 2013.

5. Colour Dictionary.com, <http://dictionary.reference.com/browse/colour> [date of access: 31.01.2015]

All Polish to English translations made by an author of this text.

Baś Kamil – Master of Arts (Graphics and International Relations), PhD (Fine Arts) student, Assistant at the Artistic Education Cathedral, Pedagogical Department, Pedagogical University in Krakow, Poland.

Research interests: development of future teachers' abilities in a field of art education and their awareness of fine arts.

УДК 378.147:78

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ФАХОВА ЗРІЛІСТЬ МАГІСТРАНТА-ВОКАЛІСТА» ТА ЙОГО КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА

Ван ЧЕНЬ (Одеса)

Постановка проблеми. Характерною рисою сучасного світу є відчуття суперечливості сучасного буття, яке породжується тим, що блискучі досягнення науки, техніки та матеріального благополуччя вступають у протиріччя з морально-духовним, культурним розвитком значної частки суспільства, із зниженням загальних норм вихованості, людяності, духовності.

Незамінна роль «високого» мистецтва у збагаченні духовного світу особистості далеко не завжди визнається сучасним суспільством. Тому не дивно, що останні десятиріччя у багатьох країнах світу умови мистецького виховання молоді суттєво ускладнились: скоротився початковий час, відведений у школах на дисципліни художньо-естетичного циклу, посилюється негативний вплив розважально-комерційної політики мас-медіа на художню свідомість нового покоління; все більшого розмаху набувають неякісні за

смаком шоу-програми, до яких привертається увага дітей, починаючи з дошкільного віку.

У зв'язку з цим, у педагогічній сфері зростає усвідомлення того, що становлення духовності нових поколінь у значній мірі залежить від якісних характеристик підготовки викладацьких кадрів. У сфері музичного виховання, зокрема, гостро стоїть питання підвищення ефективності музично-педагогічного впливу на шкільну молодь за рахунок наближення музичних занять до явищ художнього типу за змістом і формою, проблеми, пов'язані з підготовкою вчителя, готового до виховання школярів як освічених аматорів, активних суб'єктів духовної культури і мистецької діяльності.

Ці вимоги мають забезпечуватися не тільки якісною музично-професійною підготовкою майбутніх фахівців, а й стимуляцією свідомого, умотивованого ставлення до їх просвітницько-мистецької ролі

у житті суспільства, формуванням в них таких особистісних властивостей, як здатність захоплювати учнів музичним мистецтвом, у тому числі – й за рахунок своєї виконавської майстерності, вміння здійснювати художньо-сугестивний вплив на уподобання та переконання шкільної молоді, протистояти тяжінню частки з них до музично-художнього негативізму, тобто бути фахівцем високого гатунку, всебічно підготовленого у всіх аспектах навчально-музичної, просвітницько-виконавської діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній науці склалося уявлення про те, що досягнення високої якості у вирішенні важливих та складних професійних завдань тісно пов'язане з професійною зрілістю фахівця. Натомість, у галузі мистецької освіти питання фахової зрілості музиканта-виконавця й педагога на цей не отримали всебічного дослідження, що свідчить про **актуальність** поставлених питань.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності поняття «фахова зрілість» та виявленні специфіки її прояву у сфері вокально-виконавської і педагогічної діяльності, визначенні структурних компонентів фахової зрілості майбутнього вокаліста, закладенні бази для розробки експериментальної методики, спрямованої на підвищення якості її формування в магістрантів музично-педагогічних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні цієї проблеми враховувались напрацювання таких науковців, як А. Маслоу, Г. Олпорт, К.Маркова, які розглядали питання психологічної зрілості, розуміючи останню як досягнення вищого рівня розвитку сукупності фізіологічних та психологічних якостей людини [4; 9; 10].

У сучасній науці це поняття застосовується в характеристиці різних форм прояву людської життєдіяльності. Так, Б. Г. Ананьев виділяв різновиди зрілості людини – як індивіда (фізична зрілість), як особистості, як соціальної істоти (громадська зрілість), розглядав прояви зрілості у пізнавально-інтелектуальній та практичній діяльності [1].

У працях К. Альбуханової-Славської, О. Бодальова, В. Бодрова, О. Леонтьєва, О. Темрука досліджується особистісна зрілість, визначена як сукупність важливих властивостей індивіда, зокрема – його самодостатності, здатності до адекватного самовизначення й самоприйняття. Н. Антонова і Л. Рибачук підкреслюють значущість для досягнення особистісної зрілості «відкритості» до інновацій, здатності до самостійних і творчих дій [2; 3; 7].

Значна увага в дослідженнях приділяється соціальній зрілості особистості, яка пов'язується із сформованістю її громадянської позиції, моральних устоїв, сталого відчуття персональної відповідальності за свою життєдіяльність у всіх її проявах і прагненнях, – у першу чергу перед самим собою, а також перед суспільством [5].

Обґрунтовано і поняття професійної зрілості, в яке вкладається спроможність особистості досягати високого ступеня ефективності у своїй фаховій діяльності на засадах психолого-педагогічної підготовленості педагога, його методологічної та методичної грамотності, педагогічної майстерності та фахової компетентності [2, с. 3].

Для нас важливим є визнання того, що між поняттями особистісної, соціальної та професійної зрілості, не зважаючи на їх спорідненість, існують суттєві відмінності. Так, К. Маркова наголошує, що ««професійне» і «особистісне» можуть знаходитись у різному співвідношенні, яке визначається ставленням особистості до обраної професії – від повного включення професійних цінностей в особистісний простір до професійної відчуженості, формального виконання особистістю своєї професійної діяльності [4].

Розбіжність між соціальною та фаховою зрілістю може статися, наприклад, внаслідок невдалого обрання студентом напрямку своєї професійної освіти, фізичною неможливістю залучатись до улюбленого виду діяльності і т. і., що може не заважати особистості проявляти соціально активну позицію, намагатись принести максимальну користь суспільству в тій чи іншій формі.

Отже, ми приєднуємося до думки А. Субетто, який зазначає, що професійна зрілість може бути відносно автономним утворенням і не обов'язково корелювати з особистісним та соціальним ростом майбутнього фахівця. З цього погляду для нас принципово важливим є визнання того, що ефективність формування фахової зрілості молодого спеціаліста залежить від єдності набуття ним соціальної та особистісної зрілості у відповідній галузі діяльності [6].

Таке розуміння дозволяє визначити фахову зрілість як інтегративно-цілісну властивість, яка утворюється завдяки взаємозв'язку загально-соціальної, особистісно-психологічної та змістово-компетентної зрілості.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи особливості прояву фахової зрілості у діяльності магістрантів-вокалістів, виходимо з уявлення про те, що метою їх навчання у ВНЗ є досягнення належного рівня виконавсько-педагогічної та вокально-

викладацької діяльності. Отже, важливо створювати умови для досягнення фахової зрілості музиканта-вокаліста за цими видами фахової діяльності.

З огляду на зазначену специфіку музично-мистецької освіти магістрантів-вокалістів, визначимо специфіку їх фахової зрілості як таку, що утворюється на засадах взаємозв'язку цих видів діяльності. Зазначимо, що при цьому у вокальному мистецтві ця взаємозалежність відіграє більш значну роль, чим у інших видах музикування, що пояснюється умовно-рефлекторною природою вокального інтонування: навчання співу відбувається, як правило, на засадах емпірично-інтуїтивного наслідування, пошуку вірних прийомів утворення звуку вокалістом-початківцем на основі «спроб і помилок». Звідси і незамінна роль власного навчально-вокального, виконавського прикладу педагога.

У музичній психології природа цього феномену пояснюється тим, що під час слухання співу відбувається іннервація, тобто непомітне, внутрішнє уподобання рухам, які є аналогом реальним діям вокаліста-виконавця. Ці напівусвідомлені почуття лежать у основі розвитку так званого «вокального слуху», за допомогою якого педагог розуміє, яким чином, у якій «точці піднебіння» сформований звук, у чому криються технічні недоліки вокального інтонування.

З цього виходить, що тільки фахівець, який досяг виконавської зрілості, може стати (за умов всебічної – психолого-педагогічної, методичної підготовки) зрілим наставником, тобто викладачем, здатним успішно керувати навчанням інших співаків.

Все це пояснює суттєву взаємозалежність володіння фахівця майстерністю виконавства і вокально-педагогічної діяльності. І навпаки – чим більш рефлексивно-контрольованими, психологічно та методично усвідомленими будуть викладацькі дії майбутнього фахівця, тим більше у нього шансів здійснення адекватного самоаналізу, розкриття своїх вокальних завдатків, можливостей досягти успіху у власній виконавській діяльності.

Отже, фахова зрілість магістранта-вокаліста формується в єдності двох аспектів – виконавського та педагогічного і включає в себе такі компоненти, як-от: соціально-мистецька зрілість; особистісно-фахова зрілість та компетентісно-змістова зрілість. Розглянемо форми прояву цих компонентів виконавсько-педагогічної зрілості.

Соціально-мистецька зрілість майбутнього викладача з вокалу проявляється в усвідомленні ролі музичного мистецтва у життєдіяльності Людства, та громадянських, моральних переконаннях щодо значущості

музичного впливу на духовне виховання нових поколінь, визнання високого статусу діяча мистецтва; у почутті особистісної відповідальності за якість власної вокально-виконавської та педагогічної майстерності, вироблення музично-художніх смакових орієнтирів та здійснення оптимального педагогічно-виховного впливу на своїх підопічних; у сформованості оцінно-аксіологічного ставлення до якості своєї виконавсько-співацької та педагогічної діяльності як шляху самореалізації досягнення життєвого успіху, професійного іміджу, творчого самопочуття.

Відтак, формування мистецько-соціальної зрілості майбутнього фахівця-вокаліста пов'язане із удосконаленням його свідомості, мотиваційної сфери, моральних переконань, узгодженості та поєднання мотивів успішного і особистісного спрямування.

Другий компонент фахової зрілості – особистісно-фаховий, розкривається у таких формах прояву:

– у позитивно-характерологічних, фахово-значущих якостях, пов'язаних із ступенем продуктивності діяльності (цілеспрямованість, працездатність, організованість, здатність переборювати труднощі тощо); з специфікою діяльності художньо-творчого типу (здатність до артистизму у сценічно-виконавських та співацько-викладацьких проявах, навички емоційно-вольової саморегуляції, творча активність тощо); з комунікативними якостями (щирість, природність, демократичність, емпатійність тощо);

– у виробленні рефлексивно-оцінного ставлення до власної діяльності та до способів формування власної фахової зрілості;

– у досягненні високого рівня самостійності, критичності мислення, внутрішньої активності, на засадах чого уможливується відносна автономність особистості, її здатність до фахового самовдосконалення.

Третій компонент фахової зрілості, визначений як змістово-компетентісний, характеризується такими проявами:

– якісною когнітивно-змістовою підготовкою співака-педагога, яка охоплює його знання в галузі музикознавства, історії вокального мистецтва, основ музичної психології, знання в психолого-педагогічній, вокально-методичній галузях, важливих для свідомого ставня до закономірностей організації музичного мистецтва, норм прояву стильових, жанрових, формотворчих та інтонаційних особливостей музичного твору, здатності до творчої інтерпретації та індивідуалізованого втілення художньо-образних смислів музичного твору та зрештою

– для визначення завдань формування співацько-виконавчих навичок і методів їх вирішення,

– оптимальним розвитком спеціальних і вокальних здібностей, зокрема – інтонаційного, вокального слуху;

– здатністю до успішної виконавсько-практичної та вокально-педагогічної діяльності, її втіленням у досвід виконавської та педагогічної діяльності.

Висновки. Таким чином, фахова зрілість магістранта-вокаліста виражається у двох площинах – виконавській та педагогічній, її ознаками стають стала мистецтво-культурна, громадянська позиція, особистісна відповідальність та самовимогливість майбутнього фахівця, сформованість позитивно-особистісних рис, фахова компетентність у вокальному виконавстві та теоретично-практичній підготовці до майбутньої діяльності

Встановлення зазначеної структури фахової зрілості вокалістів-магістрантів та характеру її прояву мають стати у подальшій розвідці підґрунтям для розробки діагностичної методики з виявлення рівня її сформованості, стати орієнтиром у вдосконаленні змісту занять, спрямованого на удосконалення їх підготовки до майбутньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М., 1968. – 212 с.
2. Антонова Н. О. Психологічна зрілість як основа готовності до професійної діяльності психолога / Н. О. Антонова, Л. І. Рибачук // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного

університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – Вип. 7. – С. 29–43.

3. Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) / В. А. Бодров. – Институт психологии РАН. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://library.mchs.gov.ru/Catalog/Lits/LitCatalogList/0105-09.pdf>.

4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», – 1996. – 308 с.

5. Пиняева С.Е., Андреев И.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости / С. Е. Пиняева, И. В. Андреев. [Электронный ресурс]. Режим доступа [www.: library.by/portalus](http://www.library.by/portalus)

6. Субетто А.И. Диалектика снятия противоречий личностного и профессионального измерений в становлении личности // «Академия Тринитаризма» / А. И. Субетто. – М., № 77, 2004. – С. 65–67.

7. Темрук О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / О. В. Темрук. – К., 2006. – 198 с.

8. Штепа О. Феномен особистісної зрілості // Соціальна психологія. – 2005.– №1. / О. Штепа. – С. 62–77.

9. Allport G. W. Personality: A psychological interpretation / G. W. Allport. – N.Y.: Holt, 1937. – 303 p.

10. Maslow A. Motivation and Personality. – NewYork, 1987. – 282 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ван Чень – аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Наукові інтереси: методика підготовки до вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності.

УДК:378+37.011.3-051+78+005.336.2

АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

Ван ЮЕ (Одеса)

Постановка проблеми. Складність і багатогранність діяльності вчителя у загальноосвітній школі висувають особливі вимоги до рівня його компетентності, до формування в нього глибоких знань і вмінь в обраній професії. Готовність студента-музиканта до вирішення професійних завдань є основою для формування професійної компетентності. У той же час розрив між теоретичними знаннями студентів і вмінням їх практичного використання, відсутність зв'язку загально-педагогічних і спеціальних дисциплін

призводять до того, що до практичної діяльності студенти приступають недостатньо підготовленими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теорії професійної підготовки вчителя музики розкриті у працях Б. Г. Асаф'єва, Б. Л. Яворського, В. М. і С. Т. Шацьких, А. Б. Гольденвейзера, Н. А. Ветлугіної, О. О. Апраксиної, Л. Г. Арчажникової, Ю. Б. Алієва, Е. Д. Критської, Е. Б. Абдулліна, Н. Л. Гродзенської, Б. М. Теплової та ін. Як показує практика, ядром професійної

компетентності вчителя музики загальноосвітньої школи є його музично-виконавська компетентність. Проблема компетентності досить глибоко досліджена у філософській і психолого-педагогічній літературі. Компетентністний підхід знайшов відображення у роботах В. І. Байденко, А. В. Баранникова, Д. А. Іванова, К. М. Митрофанова, В. Д. Шадрикова, А. В. Хуторського та ін. Професійна компетентність розглядається у дослідженнях В. А. Адольфа, А. С. Балаківа, С. М. Годник, Е. Ф. Зесра, І. А. Зимньої, Г. А. Козберг, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, Л. М. Митіної та ін.

Виклад основного матеріалу. Специфіка професійної діяльності вчителя музики визначається вченими необхідністю тісного взаємозв'язку елементів, що входять і до поняття «учитель», і до поняття «музикант». При цьому володіння музичним інструментом, вважають учені, є найважливішим із усіх умінь, якими має володіти вчитель музики. Так, вивчаючи питання про інтеграцію вчительської і виконавської складових, І. А. Зимня заявляє, що основним видом музично-педагогічної діяльності вчителя музики є саме музично-виконавська діяльність [3].

Незважаючи на це, формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики розглядається автором з позицій системного підходу як ззовні керований і саморегульований процес у структурі професійної підготовки студентів. Отже, одним з основних педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики повинне стати викладання навчальних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків.

Сьогодні у практиці роботи музично-педагогічних факультетів не завжди повною мірою реалізуються міжпредметні зв'язки, що позначається на цілісності і послідовності знань, необхідних студентові у майбутній практичній діяльності: не можна кваліфіковано пояснити художній образ твору, не знаючи конкретної історичної епохи, стильових особливостей певного напрямку, не розуміючи специфіки гармонійної мови даного композитора, не виділяючи педагогічної (дидактичної і виховної) цінності цього твору. Тому вся система знань, набутих майбутнім учителем музики, повинна опиратися на принципи міжпредметних зв'язків, без цього вони не можуть повноцінно засвоюватися й плідно використовуватися. Основною перешкодою на шляху встановлення й ефективного використання міжпредметних зв'язків, вважають учені, є в більшості випадків інертність мислення викладачів, насамперед педагогів-музикантів, які свого часу одержали консерваторську

вузькоспеціальну освіту. З іншого боку, педагоги, що ведуть теоретичні дисципліни, також повинні враховувати у процесі викладання своїх дисциплін особливості діяльності вчителя музики.

Результати спостереження свідчать про те, що при проведенні уроків музики багато студентів відчують труднощі у комплексному використанні знань і умінь. Наприклад, формування вокально-хорової культури дітей на уроці музики ніяк не пов'язане у свідомості студентів зі знаннями про особливості розвитку дитячого голосу, що отримані на дисциплінах теоретичного циклу. Аналогічна ситуація складається при організації сприйняття й ілюстрації музичного твору на музичному інструменті, коли навіть і високомистецьке, але формальне щодо вирішуваних учителем музики завдань виконання музики про дітей і для дітей, при вивченні дисципліни «Основний музичний інструмент» не орієнтує студента на можливість виконання цього твору в класі, а бесіда про музичний твір обмежується відомостями з біографії композитора. Те ж саме можна сказати й про концертмейстерську діяльність студента, яку він розглядає односторонньо, забуваючи, що вчитель музики – це вокаліст, хормейстер і концертмейстер у одній особі. Без належної роботи педагога у студента не формуються усвідомлена навичка акомпанементу, транспонування, читання нот з листа; студент зазнає труднощів в оцінці зв'язку слова і звуку. Всі ці недоліки проявляються в тому, що пісенний репертуар для уроку музики студенти часто вибирають без урахування вікових особливостей, у ролі концертмейстера виступає вчитель музики, на уроці слабо прослідковується взаємозв'язок видів діяльності, знання, отримані на попередніх уроках, не використовуються при вивченні нової теми і т. п. Учителі-методисти звертають увагу на труднощі, яких зазнають студенти у комплексному використанні на уроці набутих знань, умінь і навичок.

Опираючись на наукові праці таких учених, як Л. Л. Босова, І. А. Зимня, А. В. Хуторський, І. В. Роберт, В. І. Байденко, О. І. Шилова та ін., Т. А. Лавіна та Є. Г. Косолапов визначають компетентність учителя музики як складну індивідуально-професійну характеристику, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-проектувальний компоненти, які забезпечують гнучкість і готовність учителя адаптуватися до змін у професійній діяльності в умовах інформатизації освіти. Мотиваційний критерій компетентності вчителя музики, на думку авторів, містить потреби до одержання знань,

умінь і навичок, до безперервної освіти і самоосвіти. Когнітивний критерій припускає наявність знань, можливостей використання стандартного і спеціалізованого програмного забезпечення відповідно до мети і стратегії підготовки майбутніх учителів музики. Процесуальний критерій визначається вміннями і навичками використання отриманих компетенцій, досвіду, що сформувався у процесі освітньої діяльності залежно від виникаючих професійних завдань [5].

Об'єктивною основою для розуміння сформованості компетентності вчителя музики є, вважає Т. Н. Карпова, ефективність його діяльності, тобто результат, який може виглядати:

- як любов або інтерес дітей до музики;
- як активність дітей (бажання організувати позакласні заходи і брати участь у них);
- як музично-дослідницька робота;
- як концертна діяльність.

Основою для професійної компетентності вчителя музики є теоретичне знання, наукові моделі і методи; діалектична свідомість; передача науково обробленої інформації.

Таким чином, вважає Т. Н. Карпова, сьогодні формується новий підхід до викладання музики, що представляє собою організацію цілісного процесу пізнання учнями музичного мистецтва на науковій основі з перевагою самостійності у набутті цих знань.

Висновки. Отже, вивчення різних точок зору, представлених дослідниками про природу компетентності в цілому й учителя музики зокрема, дає можливість представити її як інтеграцію знань, досвіду і професійно значимих особистісних якостей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вербицкий А. А. Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении : [монография] / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; [пер. с англ. Н. М. Никольской]. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
3. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – № 8. – 2006. – С. 20–26.
4. Карпова Т. Н. Самообразование и самореализация современного учителя музыки / Т. Н. Карпова // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы VI междунар. науч. конф. (март 2015 г., г. Уфа). – 2015. – С. 121–124.
5. Лавина Т. А. Структура и содержание компетентности в области информационных и коммуникационных технологий будущего учителя музыки [Электронный ресурс] / Т. А. Лавина, Е. Г. Косолапов // Современные проблемы науки и образования. – № 4. – 2015. – Режим доступа к журналу: <http://www.science-education.ru/127-21368>.
6. Петелин А. С. Модель профессионально-личностного становления учителя музыки: [монография] / А. С. Петелин, Е. А. Петелина. – Воронеж: ВГПУ, 2004. – 120 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ван Ює – аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, м. Одеса.

Наукові інтереси: методична компетенція майбутнього вчителя музики в процесі гри на музичному інструменті.

УДК 378.14

ТВОРЧО ОРІЄНТОВАНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Катерина ГУСЄВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Зміна цілей освіти відповідно до вимог сучасності сприяло зміні вимог до підготовки майбутніх фахівців, згідно з якими випускник педагогічного вузу повинен володіти проєктувальними, аналітичними, конструктивними вміннями педагогічної діяльності, основами експериментальної та дослідницької роботи. Сучасний вчитель повинен бути особистістю розвиненою, освіченою, яка здатна реалізувати свій творчий потенціал в умовах мінливого світу. Такий педагог повинен відповідати провідній

тенденції розвитку сучасної освіти, як у нашій країні, так і за кордоном у зв'язку із інтеграцією суспільних досвідів. Сучасна освіта спрямована на гуманізацію сфери освіти, актуалізацію творчого потенціалу учнів, створення рівноправних, партнерських відносин, духу співробітництва між педагогами та учнями. Зазначимо, що в контексті нової парадигми шкільної освіти переглянуті і функції вчителя. На даному етапі педагог, який виступає тільки транслятором знання, не відповідає сучасним вимогам

професійно-педагогічної компетентності. Актуальним являється учитель який володіє високим рівнем розвитку особистісних якостей, ініціативи, творчості, високою мотивацією до професійної діяльності. Також не можна упускати із виду рівень морально-етичної та психологічної підготовки особистості студента педагогічних спеціальностей.

Умінні студентів, майбутніх педагогів, реалізувати свій потенціал на творчому рівні і як один з показників критерію готовності студентів до творчої діяльності є здатність самоактуалізації, що визначається А. Маслоу, в одній зі своїх робіт, як «...прагнення до самозвершення, точніше, тенденцію актуалізувати те, що міститься в якості потенцій. Цю тенденцію можна назвати прагненням людини стати ще більш і більш тим, ким він здатний стати» [5, с. 46].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вже перші дослідження творчих здібностей вказують на те, що відмінність творчої особистості та не творчої полягає не стільки у відмінності їх характеристик мислення, скільки у відмінності в особистісних якостях, які П. А. Нечаєв (1929) називав «ладом особистості». Такі відмінності виявляються в активності, наполегливості, впевненості у захисті своєї особистості, організаторських здібностях, що безперечно виступає малою частиною характеристики особистості вчителя.

Розглядаючи вимоги до вчителя образотворчого мистецтва, необхідно зазначити, що він повинен не лише володіти педагогічною майстерністю, мати спеціальні знання, але і бути творчою особистістю, яка готова до педагогічно-творчій діяльності та художньо-творчій діяльності.

Також немаловажною характеристикою творчої особистості вчителя образотворчого мистецтва є чутливість. Ч. Дарвін писав, що «естетичне почуття виникло в процесі антропогенезу у зв'язку із творчою діяльністю і виключно в інтересах творчої діяльності. Здатність до сприйняття краси є необхідний елемент творчості» [4, с. 9]. У будь-якій творчій діяльності, будь то витвір мистецтва, наукова гіпотеза, математична формула або оригінально розіграна комбінація у футболі, можна знайти такі естетичні якості, як краса і досконалість форми, гармонія, композиційна стрункість. Ж. Адомар писав, що той, хто позбавлений естетичного почуття, ніколи не стане справжнім винахідником.

Мега статті – розглянути творчо-орієнтовані методи навчання в процесі фахової підготовки вчителя образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Спеціальна естетична чутливість несе в собі функції

відбору яка визначає приналежність або негідність об'єкта творчого процесу до естетичної категорії. А. Пуанкаре, Т. А. Баришева і Ю. А. Жигалов (2006) виділяють естетичні креативні властивості особистості, яка займається художньою творчістю, такі як естетична емпатія, почуття форми і стилю, перфекціонізм. Естетична емпатія – це емоційне занурення у світ художнього твору, художнє перевтілення в створений письменником, композитором, артистом образ, ототожнення себе з цим образом. Помічено, що творчі особистості часто ідентифікують себе з іншими особистостями і легко змінюють ролі, а це вказує на те, що їм притаманні високий рівень емпатії і емоційна експресивність. Так С. Я. Басина (1996) стверджує, що емпатія покликана стирати межі між Я творчого суб'єкта і зовнішнім «Я» об'єкта творчості. Л. Б. Єрмолаєва-Томіна (1975) встановила, що загальним для всіх креативів властивістю є емоційна лабільність і інверсивний емоційних процесів, тобто швидкий перехід від одного полюса емоційного переживання до протилежного [3, с. 208].

В навчальному процесі, що спрямовано на творчу діяльність студентів може виникати стан сумніви, який, як пише М. Д. Левітов (1964), виступає складним психічним станом, що містить в собі невпевненість, нерозуміння, роздум про правильність, усвідомлення недоказовості, неперекопливість, незадоволення тим, що видається за істину, за вирішення завдання, проблеми. Сумнів є показником критичного мислення, відсутності упередженості, необґрунтованості. Його позитивна роль проявляється при необхідності перегляду своєї позиції, точки зору на ту чи іншу проблему. Таке відношення до поставленого завдання є «захистом» від зайвої довірливості, сугестивності, конформності. Часто сумнів супроводжується переживаннями тривоги який має неоднозначні зв'язки із творчим процесом. Тривога може або знижувати, або підвищувати якість виконання дій залежно від своєї сили і творчого потенціалу людини. Так, в дослідженнях Кембриджського університету було показано, що помірна тривога надає конструктивний вплив. Було виявлено також, що більш творчі люди вирішують інтелектуальні завдання в ситуації стресу краще, ніж менш творчі. Однак багато психологи вважають, що лише певний рівень тривоги сприяє виконанню дій. Негативний вплив у ході творчої діяльності несуть в собі фрустраційні емоційні стани. Поняття «фрустрація» (від лат. Frustratio – розлад (планів), крах (здумів, надій)) використовується у двох значеннях: 1) акт

блокування або переривання поведінки, спрямованої на досягнення значимої мети; 2) емоційний стан людини, що виникає після невдачі, незадоволення будь-якої сильної потреби. При цьому необхідно зазначити, що самі об'єкти творчої діяльності можуть бути наслідком фрустраційного стану. На таку творчість особистість спрямовує свої негативні переживання, що отримала в наслідок незадоволення значимих для неї потреб. Така творчість не є провідною та доцільною в навчальному процесі.

В. Л. Данилова в своїй роботі визначає фактори та умови, що впливають на перебіг творчої діяльності, поділяє їх на два типи: ситуативні або особистісні. До ситуативних чинників, що негативно впливають на творчі можливості людини, відносяться: ліміт часу; стан стресу; стан підвищеної тривожності; бажання швидко знайти рішення; занадто сильна або занадто слабка мотивація; наявність фіксованої установки на конкретний спосіб вирішення (алгоритм); невпевненість у своїх силах, викликана попередніми невдачами; спосіб пред'явлення умов завдання, провокуючий невірний шлях вирішення.

До особистісних факторів, що негативно впливає на творчу діяльність, відносять: конформізм; невпевненість у собі (часто виступає наслідком загальної низької самооцінки); а також занадто сильну впевненість (самовпевненість); емоційну пригніченість і стійке домінування негативних емоцій; відсутність схильності до ризику; домінування мотивації уникнення невдачі над мотивацією прагнення до успіху; високу тривожність як особистісну рису [2]

М. А. Григор'єва виділяє такі умови стимуляції саморозвитку (пізнавальної потреби), як основи розвитку творчих здібностей студента:

- створення у студента високої самооцінки, «смаку успіху», впевненості у своїх силах;
- створення відповідного психологічного клімату на заняттях (і в сім'ї): доброзичливих взаємовідношень, позитивних емоцій;
- дотримання «права на помилку»;
- облік результатів індивідуальної творчої діяльності (кожен студент має свій «портфель» досягнень);
- перехід до обліку динаміки успіхів кожного, тобто порівняння нових успіхів студента з його минулими успіхами, а не порівняння один з одним;
- оптимальне поєднання фронтальних, групових, індивідуальних форм роботи;
- пізнання явищ і законів природи і суспільства на рівні сутностей [1].

Педагогічні умови виховання особистості студентів в навчально-виховному процесі розглядаються в контексті організації підготовки майбутніх фахівців.

По-перше, зміст навчального матеріалу має бути таким, щоб студенти вміли виходити за рамки зразка.

По-друге, сам процес навчання, спрямований на оволодіння цим матеріалом, повинен стимулювати розвиток творчих здібностей. Для цього рекомендується використовувати спеціально сконструйовані варіативні завдання, склад і структура яких орієнтовані на розвиток творчих здібностей. А також – створювати дієві мотиви, підводити студентів до самостійної постановки завдань. Необхідною умовою при цьому виступає забезпечення гуманного взаємодії педагога і студентів; забезпечення психологічного контакту між всіма членами групи, включаючи педагога.

Таким чином в навчальному процесі необхідно визначити методи навчання, які будуть сприяти уникненню вище зазначених негативних умов та факторів. Також до методів стимуляції творчості зазвичай відносять ті прийоми, що дозволяють більшою мірою використати інтуїцію. Такі методи сходять своїм корінням ще до сократичної бесіди, в якій важка проблема вирішувалася колективно за допомогою навідних запитань. Такі питання які учасники бесіди задавали автору ідеї. В даний час відома популярності набуває методика мозкового штурму А. Осборна. Зміст якої полягає в тому, що одна частина команди генерує ідеї із заборonoю будь-якої критики, а інша частина команди пізніше оцінює реальну значимість цих ідей. Заборона критики дозволяє учасники бути більш вільним у вирішенні власних ідей позбуваючи його страху бути не прийнятим, осудженим і невідповідним до загального оточення.

Також існують різні методи, які навчають з'єднанню різнорідних прийомів, в наслідок чого можна побачити незнайоме в знайомому, і знайоме в незнайомому та інше. При використанні таких методик для розвитку творчого мислення обов'язково застосовувати принципи, засновані на зменшенні негативного впливу, що ускладнюють творчу діяльність. Позитивна тенденція розвитку творчості студентів буде відбуватися при умовах які забезпечать свободу їх інтуїції; формування у студентів впевненості в своїх силах; прагнення до самостійності, самоактуалізації; позитивні емоції; розвиток уяви та схильність до фантазування; формування чутливості до протиріч, вміння виявляти і свідомо формулювати їх. Не допускати формування конформістського мислення. Частіше

використовувати в навчанні завдання так званого відкритого типу, коли відсутнє одне правильне рішення, яке залишається знайти або тільки вгадати, навчання спеціальними евристичними прийомами вирішення завдань різного типу [2]

Що до евристичного методу навчання, необхідно зазначити, що він вимагає наступних умінь: аналізувати умови у відповідності до поставленого питання; перетворювати основні проблеми в ряд окремих, що підлеглі головній; проектувати план і етапи рішення; формулювати гіпотезу; синтезувати різні напрями пошуків; перевіряти рішення. При розробці відповідної системи навчальних завдань, можна досягнути розвитку вміння у студентів самостійного виконувати кожен з етапів завдання, що сприятиме розвитку творчої активності, творчої самостійності, творчої самоефективності. Процес творчого навчання повинен проходити поетапно. На першому етапі студент навчається бачити проблему, ставити питання до картини, документу, змісту, запропонованому педагогом; наступний етап – будувати доказ; робити висновки з представлених фактів; формується вміння висловлювати припущення [6].

Інший, досить популярний евристичний метод стимулювання творчої самореалізації учнів – це синектика (об'єднання різнорідних елементів), запропонована У. Гордоном в 1948 році, застосовується для стимулювання творчої активності, створює особливі умови, які стимулюють зародження та висування несподіваних і нестереотипних аналогій і асоціацій. Основний принцип методу синектики – зробити незнайоме знайомим, а звичне чужим, змінити сформований погляд на речі. Щоб не стопорити подальший пошук рішення при застосовуванні синектики, треба уникати передчасного чіткого формулювання проблеми (творче завдання). Обговорення повинно починатися не з власне завдання (проблеми), а з аналізу деяких загальних ознак який прояснює постановку проблеми, чіткіше її описує. Якщо рішення проблеми не відшукується, слід зробити повторний аналіз ситуації, яка викликала проблему, або уявити проблему як сукупність завдань.

Велика роль у висуванні ідей, їх відборі надається керівнику творчої групи, а саме його особистісним якостям і професійним умінням. Він повинен уміти задавати питання, по необхідності коментувати та вставляти репліки із уточненням та роз'ясненням. Основним його завданням є створення обстановки, що стимулює активізації розумової діяльності. Таким чином, відповідне даному методу подолання стереотипів сприйняття і мислення,

пробудження уяви студентів у груповій роботі досягається за рахунок введення в процес рішення творчих завдань таких прийомів: особистісне уподібнення, при якому треба представити себе досліджуваним процесом; пряма аналогія – пошук процесів, структур, явищ що є схожими з абсолютно інших сфер; символічна аналогія або використання поетичних образів для формулювання завдань; фантастична аналогія, яка дозволяє запропонувати рішення, не рахуючись із законами природи. Все це сприяє формуванню у студентів власних уявлень про предмети і явища навколишнього світу, законах соціуму, міжособистісні відносини [6].

Наступним дієвим методом стимуляції творчості є метод проектів. Метод проектів тісно пов'язаний з проектною культурою, яка виникла як результат об'єднання двох напрямків в освіті: гуманітарно-мистецького та науково-технічного. Проектна культура є тією загальною формою освіти, в якій реалізується мистецтво планування, винахідництва, творення, виконання і оформлення. Опановуючи культуру проектування, студент привчається творчо мислити, самостійно плануючи свої дії, прогнозуючи можливі варіанти вирішення поставлених перед ним завдань, естетично реалізуючи засвоєні ним засоби і способи роботи. Культура проектування поступово входить у вузівську практики у вигляді проектних методів і проектних методик навчання [1].

Метод проектів – це система навчання, гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості студентів, розвиток їх інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у процесі створення нового продукту що володіє об'єктивною і суб'єктивною новизною, який має практичну значимість під контролем керівника [6].

Ідеї педагогічної співпраці (форма викладання, на якій базуються альтернативні форми навчання) в даний час набула новий сенс у зв'язку з інтенсивним пошуком шляхів кардинального перетворення навчального процесу. Одним з таких напрямків можна назвати організацію спільної діяльності педагога і студентів у процесі навчання. Цей метод передбачає авторитетність викладача. Він повинен володіти не лише високим рівнем педагогічної майстерності, спеціальними навиками та вміннями, ораторськими, комунікативними здібностями, але і бути творчоактивною особистістю.

Величезне значення для розвитку творчих здібностей студентів має добре організована і систематизована дослідна робота студентів.

Навчально-дослідницька діяльність студентів – це можливість вирішення дослідницьких завдань, які особистісно значимі для студента, і при цьому сприяють формуванню нових знань [1].

Сміливість поглядів повинна протистояти сумнівам у виниклих ідеях, особливо на тлі критики з боку скептично налаштованих людей. Для творчої діяльності потрібні незалежність суджень, відсутність страху «виділитися з натовпу». Це положення знайшло підтвердження в дослідженні А. Г. Азарян (1983), який виявив, що ті учні, які вибирали при роботі над завданням звичайне рішення, відчували страх допустити якийсь поромак; ті ж учні, які вибирали оригінальне рішення, ризикували заради задоволення своєї цікавості. Характерним було те, що чим старше були учні, тим рідше вони вибирали нетривіальне рішення. Автор пов'язує це з тим, що набутий досвід гальмує прийняття оригінальних рішень в ситуації невизначеності. Неможна нехтувати важливістю мотиваційного фактору. Творчість проявляється тільки тоді, коли людина відчуває справжню пристрасть до того, чим займається, і націлена на саму справу, а не на можливі нагороди (Amabile, 1983). Рівень творчості зменшується, якщо є примусовий фактор в тому числі і примушення до навчання. Також негативний вплив має завелика зосередженість на нагороді, що призводить до втрати внутрішньої зацікавленості у своїй діяльності.

Однією з особливостей творчої особистості є її здатність чинити опір ефекту «атмосфери» (Р. С. Вудворте, С. Б. Селлс [Woodworth, Sells, 1935]). Виявлено категорію людей, які при вирішенні силогістичних завдань мали тенденцію формулювати або вибирати висновки, базуючись не на логічному аналізі змісту посилок, а на загальному враженні про їх характер («атмосфері»). Наприклад, ствердні посилки створюють атмосферу затвердження і спонукають випробуваного до вибору відповідного висновку, і навпаки, негативні посилки схиляють до вибору негативного висновку. Ю. З. Гільбух (1973) вказує на те, що опірність «атмосфері» посилок становить характерну рису творчої особистості з її незалежністю і критичністю мислення. О. Н. Гарнець та Ю. З. Гільбух (1979) виявили позитивний зв'язок опірності «атмосфері» посилок з гнучкістю мислення і відповідно негативний

зв'язок з ригідністю мислення. В свою чергу гнучкість мислення пов'язана зі схильністю до творчих видів роботи, інтелектуальністю і активністю [3, с. 205].

Висновки. Успішне вирішення поставленої проблеми дасть можливість організувати навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва таким чином, щоб якомога ширше розкрити їх творчий потенціал, стимулювати їх самоактуалізацію. Врахування об'єктивних та суб'єктивних факторів впливу на особистість в процесі навчання дозволить уникнути помилок, що можуть негативно сказатись на особистість студента, його внутрішні переживання які можуть блокувати вияв художньо-творчу та педагогічно-творчу діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Григорьева М. А. Пути повышения качества воспитания творческой личности студента в процессы изучения иностранного языка / М. А. Григорьева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – 2013. – №3 (14). – С.77–79.
2. Данилова В. Л. Практическое обучение решению творческих задач в США / В. Л. Данилова. // Вопросы психологии. – 976. – 4. – С.160–169.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Питер СПб.; 2009 – 434 с.
4. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики: Пер. с англ. / Под ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпстайна. – М.: Мир. 1995. – 335 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с. (Мастера психологии).
6. Шишкова М.Г. Эвристическое обучение как метод ориентирования на творческую самореализацию учащихся профессиональных училищ / М.Г. Шишкова. // Вестник КрасГАУ. – 2011. – №7. – С. 230–234.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гусєва Катерина Василівна – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винничанка, викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винничанка.

Наукові інтереси: психологічні та соціокультурні механізми створення художнього образу; розвиток творчої особистості; педагогічна та художня творчість.

УДК 378.134:784

МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК КАТЕГОРІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Лінь ХУАЦІНЬ (Одеса)

Постановка проблеми. Глобалізація культурно-освітніх процесів і трансформація національних педагогічних доктрин є характерною ознакою останніх десятиліть. Інтеграція сучасного освітнього простору істотно позначилася на реформуванні системи освіти у КНР. Державна освітня програма Китаю сьогодні орієнтована на підготовку висококваліфікованих фахівців і сприяє тому, що значна частина китайської молоді здобуває освіту в багатьох країнах Європи, в тому числі й в Україні, збагачуючись кращими культурними традиціями інших народів світу. Це стосується й галузі музичного мистецтва. Важливим завданням майбутніх вчителів музики Китаю є адаптація розвинутих іноземних музично-освітніх традицій до системи національних цінностей, використання кращого світового педагогічного досвіду у різних формах художньо-педагогічної практики.

Однією з основних тенденцій освітньої реформи Китаю є посилення уваги до якості мистецької освіти, здатної забезпечити формування духовних цінностей, у тому числі й в майбутніх учителів музики в процесі їх творчої співпраці з учнями. З цієї позиції особливої актуальності набуває якість професійної підготовки студентів художньо-педагогічних інститутів, яка зумовлена орієнтацією на формування музичної, в тому числі й музично-виконавської культури студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мистецтвознавством, музичною психологією і педагогікою накопичено значний досвід у галузі формування і розвитку музично-виконавської культури особистості, який допомагає в розробці заявленої проблеми. Йдеться про дослідження, що розглядають специфіку мистецтва і музичної діяльності (Б. Асаф'єв, Л. Виготський, А. Готсдінер, М. Каган, Б. Теплов, В. Цуккерман, Г. Ципін та ін.), музичну культуру суспільства й особистості (Г. Гонтарев, Р. Грубер, А. Сохор, Р. Тельчарова та ін.), особливості музично-педагогічної діяльності, особистісних якостей педагога-музиканта, зокрема музично-виконавських (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, М. Олійник, О. Рудницька, Л. Школяр та ін.).

Науковою цінністю в контексті дослідження музично-виконавської культури майбутнього вчителя музики є праці класиків

музичної педагогіки (Н. Гродзенська, В. Шацька, Б. Яворський та ін.), а також сучасних дослідників у галузі мистецької освіти (А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.).

Поняття «музично-виконавська культура майбутнього вчителя музики» є досить розповсюдженим у науково-методичній літературі, проте цілісному теоретичному вивченню даного феномену не приділено належної уваги. Часткове теоретичне осмислення проблеми відбивається в дослідженнях Г. Грищенкової, О. Дороніної, І. Кушнеревич, А. Михайлюк, Н. Нургаянної, І. Павлової, Р. Тельчарової, М. Фадєєвої та ін.

Незважаючи на значний науково-методичний доробок сучасних досліджень, можна констатувати існування певних прогалин у розробленості проблематики, пов'язаної з формуванням і розвитком музично-виконавської культури майбутніх учителів музики. Одним із способів вирішення цього питання є визначення сутності й специфіки досліджуваного феномена.

Означене вважаємо метою статті.

Виклад основного матеріалу. Професія вчителя музики як соціально-культурне явище є складною структурою, яка містить предмет, засоби, результат професійної і фахової діяльності, цілі, цінності, норми, методи й методики, зразки та ідеали. Визначення основ культури як наукової категорії дозволяє наблизитися до розуміння феномену «музично-виконавська культура», тому необхідно, на наш погляд, перш за все розглянути саме поняття «культура».

Слово «культура» є досить багатозначним. Буквально воно означає: «вироснування, створювання» [12, с. 183]. Культура традиційно протиставляється природі. Вона є ділом та результатом людської праці, завдяки якій вдосконалюється, перетворюється природа. В процесі трудової діяльності виникає культурне освоєння дійсності. Створюючи корисні для себе предмети, людина одночасно пізнає природу, усвідомлює її закони, пристосовується до них і активно підпорядковує природні явища цілям свого соціального життя.

На думку І. Зязюна, культура – результат процесу активної діяльності людини щодо пізнання і перетворення світу; сукупність досягнутих у процесі освоєння світу

матеріальних і духовних цінностей, що віддзеркалюють рівень досягнень в освоєнні навколишнього середовища [4].

Серед безлічі концепцій і визначень культури вихідним є розуміння культури як діяльності (Е. Ільєнков, Ю. Давидов ін.). Культура – духовний вимір будь-якої діяльності, в якій формуються мотиви, принципи, правила і цілі. В цьому розумінні культура є духовним компонентом сумісного виробництва.

Культура в широкому сенсі – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, які напрацьовані протягом історії людства, а у вузькому – сфера духовного життя людини. Означений феномен у галузі гуманітарних наук взаємодіє з чималою кількістю близьких йому понять. Зокрема ця дефініція споріднена з такими феноменами, як мистецтво, естетика, естетичне виховання, художня культура тощо.

Мистецтвознавець і критик О. Кукаркін визначає поняття «естетична культура суспільства» як сукупність усіх естетичних (природних і створених творчою працею людини) цінностей, що беруть участь у взаємодії суспільства зі світом. Учений вважає, що естетична культура особистості – це сукупність здібностей відчувати, переживати і перетворювати природу, суспільне життя й саму людини за законами краси [6, с. 68].

З погляду культурології поняття «культура» розглядається в широкому і вузькому сенсі. В широкому сенсі, означене поняття охоплює сукупність матеріальних і духовних цінностей, напрацьованих протягом історії людства. У вузькому сенсі, «культура» характеризує лише певні сторони життя суспільства, зокрема літературу, мистецтво і спорт.

Таким чином, підводячи підсумок дефініції «культура», можна дати таке її визначення: культура – це історично сформована цілісна система специфічно людських способів діяльності та її матеріально-духовних результатів, а також поведінкових нормативів, внутрішніх цінностей людини; культура – це характерна ступінь і рівень розвитку суспільства. Вірним буде також вважати (згідно з хрестоматійним визначенням), що даний феномен є сукупністю матеріальних і духовних цінностей, напрацьованих людством протягом усієї історії, а також сам процес їх створення.

У педагогічному словнику культура розглядається, в першу чергу, як «культура поведінки», що передбачає дотримання основних вимог і правил людської взаємодії, вміння знаходити вірний тон у спілкуванні з навколишнім світом. [3, с. 168].

У галузі мистецтва, зокрема музичного, при визначенні цього поняття більшість дослідників акцентують увагу на культурі, як мірі реалізації творчого прагнення і потенціалу людини, і виокремлюють головну функцію культури – розвиток людини. В означеній галузі виділено музичну, виконавську, вокальну культуру тощо.

Під музичною культурою особистості розуміють любов до музики і сприйняття її у всьому багатстві форм і жанрів: особливе «відчуття музики», яке спонукає сприймати її емоційно; уміння чути музику як змістовне мистецтво, що виражає почуття і думки людини, життєві образи й асоціації; здатність відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і характером виконання.

Музична культура, на думку Вей Лімін, – певна система художніх цінностей, накопичених і затверджених музичним мистецтвом. Тому в загальному вигляді під музичною культурою розуміється достатній рівень художнього розвитку індивіда, який дозволяє йому сприймати або відтворювати музичне мистецтво різними засобами. Як зазначає дослідниця, розвиток духовної, художньої культури супроводжується глибокими позитивними зрушеннями в «духовному світі» особистості [2].

На думку Р. Тельчарової, сутність музичної культури особистості не тотожна сумі набутої музичної інформації, а виникає в самій людині і може бути визначена як сукупність якостей музичної діяльності та свідомості особистості, що розкривають міру освоєння нею музичної культури суспільства [11].

Більшість дослідників вважають, що в розвитку музичної культури особистості вирішальну роль належить активній музичній діяльності індивіда, що реалізується в процесі сприйняття, створення, виконання музики.

Вищеозначені твердження щодо музичної культури можна з повним правом віднести і до музично-виконавської культури, формування якої зумовлено становленням особистісно-значущих якостей учня-музиканта. При всій очевидній належності до єдиного термінологічного поля поняття «музична культура» і «музично-виконавська культура» мають як загальні, так і особливі характеристики.

Слід підкреслити, що музична культура внутрішньо властива виконавству (вокальному, інструментальному тощо) і є характеристикою якісного рівня його розвитку. Тому правильно б було вважати музично-виконавську культуру компонентом музичної культури особистості. Розуміння сутності музичної культури як особливого способу організації та

удосконалення художньо-освітньої діяльності в мистецько-педагогічній сфері може бути визначальним методологічним засобом під час дослідження музично-виконавської культури майбутніх учителів музики.

Б. Асаф'єв виконавську культуру розглядає як інтегровану властивість особистості, яка зумовлена наявністю виконавських знань і умінь, емоційної обдарованості, здатності до фантазії та співтворчості, асоціативного мислення, інтуїції тощо [1]. На думку М. Кагана, музично-виконавська культура, віддзеркалюючи особистість інтерпретатора, є мірою його духовного і професійного розвитку, ступенем розкриття індивідуальності виконавця відповідно до об'єктивної основи музичного твору в процесі інтерпретаційної діяльності [5].

На існуванні зв'язку між музичною культурою і музично-виконавською підготовкою студентів педагогічних університетів у своїх дослідженнях наголошує Лі Данься. На думку вченої, система виконавської культури особистості є мірою освоєння музичної культури та особистісно-творчої самовіддачі [8].

Наукові роботи Н. Нургаянної присвячені вивченню вокально-виконавського мистецтва. Дослідниця дійшла висновку, що воно сприяє формуванню всебічної культури особистості. На думку вченої, особливого характеру в процесі художньо-освітньої діяльності майбутнього вчителя музики набуває музично-виконавська, зокрема вокально-виконавська культура, що проявляється в інтеграції виконавських і педагогічних якостей майбутнього фахівця. Це складний, багатогранний процес, у якому музичні, художні, артистичні здібності допомагають реалізації творчого художньо-педагогічного навчання [10].

І. Кушнеревич вважає, що в основі музично-виконавської культури зосереджені: система естетичних понять і категорій, музичний розвиток, професійно значущі якості особистості майбутнього вчителя музики, фахові вміння та навички, сукупність методів і прийомів, що забезпечують музично-педагогічну активність студента. Власне ядром музично-виконавської культури, на думку вченої, є певна художньо-освітня інформаційна основа, а сутність змісту означеного феномену розкривається у вимогах до виконавської підготовки майбутнього вчителя музики [7].

А. Михайлюк дала таке визначення музично-виконавської культури студентів мистецько-педагогічних вишів. Це інтегрована професійно-особистісна властивість, яка характеризує високий рівень оволодіння художніми знаннями, музично-виконавськими вміннями, педагогічними компетенціями, що

виражається в досконалій інтерпретації змісту музичного твору і забезпечує в умовах виконавсько-педагогічної діяльності особистісний професійно-творчий ріст [9, с. 8].

Висновки. Отже, на підставі аналізу науково-методичної літератури можна визначити музично-виконавську культуру майбутнього вчителя музики як інтегровану особистісну властивість студента, що характеризується сформованістю загально-культурних, професійних і фахових знань, музично-виконавських умінь та навичок, фахових здібностей до музичного виконавства для успішної реалізації творчої художньо-педагогічної діяльності.

Розуміння сутності музично-виконавської культури майбутнього учителя музики зумовлює визначення й аналіз основного протиріччя між об'єктивно існуючими музичними культурними традиціями і їх недостатнім урахуванням у професійній діяльності викладачів вищої мистецько-педагогічної школи. Це протиріччя висвітлює проблему взаємозалежності рівня музично-виконавської культури і якості фахової підготовки студентів, а також необхідності розробки механізмів освоєння ними художньо-педагогічних і музичних культурних традицій.

Перспективною темою подальшого дослідження означеної проблеми може стати визначення компонентної структури музично-виконавської культури майбутніх учителів музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асаф'єв Б. В. Речевая интонация / Борис Владимирович Асаф'єв. – М.: Л.: Музыка, 1965. – 136 с.
2. Вей Лімін. Методика формування вокальної культури майбутнього вчителя музики / Вей Лімін // Наукові записки: зб. наук. статей. – К.: Вид-во Нац. пед. університету імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. LXXXVI (96). – С. 29–35.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. Зязюн І. А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць. – Київ; Черкаси: Видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2008. – Вип. V. – С. 3–13.
5. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб.: Питер, 1996. – 415 с.
6. Кукаркин А. В. Буржуазная массовая культура: Теории. Идеи. Разновидности / А. В. Кукаркин. – М.: Политиздат, 1985. – 399 с.
7. Кушнеревич І. В. Музыкально-исполнительская культура как фактор повышения качества специальной подготовки педагога-музыканта [Електронний ресурс] // Репозиторий / І. В. Кушнеревич. – Доступ к електронному ресурсу: <http://elib.bspu.by/handle/doc/6423>.

8. Лі Данься. Удосконалення виконавської культури студента-піаніста у процесі концертної діяльності // Проблеми підготовки сучасного вчителя / Лі Данься. – № 8. – Ч. 1. – Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2013. – С. 186–191.

9. Михайлюк А. М. Формування музично-виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / А. М. Михайлюк. – К.: ПНПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 22 с.

10. Нургаянова Н.Х. Формирование вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки на основе татарских певческих традиций: автореф. дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Н. Х. Нургаянова. – Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2010. – 24 с.

11. Тельчарова Р. А. Уроки музыкальной культуры: кн. для учителя: из опыта работы / Р. А. Тельчарова. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.

12. Энциклопедический музыкальный словарь / сост. Б. С. Штейнпресс и М. Ямпольский; отв. ред. Г. В. Келдыш. – М.: Сов. Энциклопедия, 1959. – 326 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лінь Хуацінь – аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: методика формування фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів музики.

УДК 765. 89.64

ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНО-ДРАМАТУРГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО- АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Лю КЕШУАН (Київ)

Постановка проблеми. Усвідомлення музичної освіти культуротворчим явищем актуалізує великий спектр питань її змісту та засвоєння його майбутніми педагогами. В мистецькому освітньому процесі студентська молодь здобуває знання та закріплює естетичне ставлення до світу, життєдіяльності, розвитку власної духовної сфери. У дослідженні формування образно-драматургічних уявлень у майбутніх викладачів мистецьких дисциплін актуальним постає висвітлення цього питання в процесі музично-аналітичної діяльності в навчальному процесі педагогічного вузу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові висновки становлять потужну базу з розробки проблем художньо-образного мислення, спрямованого на музично-аналітичну діяльність особистості (М. Берхін, П. Блонський, Ю. Борев, А. Васадзе, Л. Виготський, Г. Єрмаш, Р. Ингарден, Л. Левчук, О. Леонтьев, В. Медушевський, Б. Неменський, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Шинкарук), формування її уявлень (Л. Єрмолаєва-Гоміна, Ц. Короленко, Ю. Трофімов, Г. Фролова) теоретичних та практичних засад фахової підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін (В. Андрущенко, Н. Гуральник, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Шульгіна). Разом з тим, спеціального вивчення й аналізу вимагає проблема формування образно-драматургічних уявлень студентів-музикантів педагогічного профілю в процесі музично-аналітичної діяльності.

Метою статті є описання рівнів музично-аналітичної діяльності студентів-музикантів педагогічного профілю, на яких відбувається формування образно-драматургічних уявлень особистості.

Виклад основного матеріалу. В.Радкіна, на основі наукових досліджень і педагогічної практики виховання, стверджує, що найбільш ефективним методом пізнання мистецтва, виправданим «природним характером людського мислення, є вивчення художнього твору перш за все через розуміння художнього образу», який виконує такі функції (пізнавальна, комунікативна, естетична, виховна), що наближають його до педагогічного процесу [7, с. 163]. Виходячи з настанови про художній образ як основну категорію мистецтва і метод відображення, науковець визначає головне завдання освіти. Воно полягає у безперервному розвитку здатності особистості сприймати художній образ (у тому числі музичний), відтворювати його у своїй творчій діяльності. Набуття досвіду осмислення музичних образів, їх усвідомлення, вербальне й музично-виконавське розкриття їх змісту вимагає від студента розвиненості спектру розумових дій, системної художньо-професійної підготовки [там само].

Формування образно-драматургічних уявлень у студентів-музикантів педагогічного профілю як складової художньо-образного мислення особистості яскраво простежується під час музично-аналітичної діяльності при

навчанні з дисциплін історико-теоретичного циклу (оскільки студенти будь-якої спеціалізації, піаністи, скрипалі, вокалісти обов'язково вивчають теоретичні дисципліни). На заняттях з теорії студенти поглиблюють свою ерудицію з музичної літератури. Змістовий матеріал цих занять є скарбницею образно-драматургічних концептів (архетипів), що склалися в процесі історичної еволюції музики.

Сучасні дослідники (І. Гринчук, О. Бурська) досліджують аналітизм як інтегруючий чинник музичного мислення, розглядаючи такі компоненти останнього як «сприймання – аналіз – інтерпретація». В межах пропонованої концепції аналітизму та, відповідно, музично-аналітичної діяльності викликає інтерес «мовний» рівень музичного мистецтва як базовий для формування образно-драматургічних уявлень у студентів-музикантів педагогічного профілю. Не зупиняючись окремо на мовному рівні, зауважимо важливість розкриття феномена музичної мови, висунутий М.Каганом, у синонімічному ряді семіотичної системи-знакової системи – мови: «Якщо сутність мови... в її культурному призначенні – бути засобом спілкування між людьми завдяки здатності передавати від людини до людини певну духовну інформацію, тоді будова словесної мови стане лише її особливістю, а мови мистецтва, зокрема музична мова, повинні бути визнані повноцінними, при всій їх своєрідності, мовними, знаково-семіотичними системами» [1, с. 14]. Отже, така точка зору пояснює поширену сьогодні інтерпретацію музики як знакової системи, що базується на семантичних знаках з релятивною природою значень (Е. Курт, Б. Яворський, Б. Асаф'єв, Ю. Лотман, В. Медушевський, А. Фарбштейн, Л. Мазель).

Детально досліджуючи цю проблему, І. Гринчук відмічає, що в межах зазначеного підходу інтонація, як фундаментальна категорія музикознавства, є першоосновою музичного образу: «грунт» мелодії (за Д. Дідро), зв'язок пристрастей та звуків (за Ж.-Ж. Руссо), весь конкретний комплекс засобів, що її утворюють (за Л. Мазелем), момент виразності музичного звучання (за М. Арановським), звуковий образ певного почуття, настрою, переживання (за М. Каганом); форма виразу духовно-ціннісного світовідношення (за Н. Горюхіною); засіб високого ступеня інтегрування соціокультурних смислів (за В. Медушевський); мовний знак, що опредмечує відображення світу в «інтонуванні» як музичному мисленні (за Т. Чередниченко) [1, с. 15–16]. Отже, через усвідомлення студентами інтонаційного

спектру музичної літератури відбувається знайомство з її образною системою, а навичка інтонаційної аналітичної діяльності під час засвоєння музичного твору стає основою для формування культури образного мислення.

Впроваджуючи у музично-аналітичну діяльність студентів інтонаційне засвоєння матеріалу дисципліни, слід орієнтуватися на теоретичні положення музичної семантики, зокрема, систематику художніх знаків в музиці (В. Холопова). Саме на рівні взаємодії знаків в музичному контексті відбувається злиття у свідомості образного та драматургічного компонентів у феномені формування образно-драматургічних уявлень студентів-музикантів педагогічного профілю. Музична «тканина» академічної музики насичена емоційними (виразовими) – голосовими (пісненими, декламаційними), моторними (ритмічними); предметними (індекси), понятійними (символи) – музичні, словесні – знаками [8, с. 51].

Емоційні ознаки драматургічного розгортання твору – зростання напруги, досягнення кульмінації, спад та ін. моделюють певні психологічні процеси, зосереджують увагу музиканта на важливих елементах драматургії твору. Так, наприклад, аналізуючи партесний твір М. Дилецького («Іже образу Твоєму» (чотириголосний концерт), «слід звернути увагу студентів на поліфонічні фрагменти композиції, де поліфонія інтерпретується як суперечливість протилежних сил. Л. Корній зазначає підвищену емоційність партесних творів взагалі [5, с. 227]. Голосові знаки, які панують у вокальній та інструментальній музиці – це конкретні музичні інтонації (заклик, наказ, мольба, велич тощо).

Моторно-ритмічні інтонаційні знаки – характеристики впевненої чіткої ходи або потоку, що стрімко збігає, або жорсткого механічного руху тощо. Знаки цього типу «зчитуються» в аналітичній роботі студента порівняно легко, зокрема, у творах із яскравими звукообразами українського народнопісенного матеріалу (камерно-вокальні цикли обробок, «Галицькі пісні», Другий фортепіанний концерт Л. Ревуцького та багато ін.), поліфонічного мислення (Третя та Четверта симфонія Б. Лятошинського).

Спектр понятійних знаків є вельми широким і має різні вияви. Наприклад, орієнтацію аналітичної діяльності студентів на виявлення понятійних знаків в оперній творчості українських композиторів другої половини XVIII ст. необхідно спрямовувати на культуру європейської опери-серія та опери-буффа (опера Д. Бортнянського «Алкід», Фронім втілює Премудрість, Едоніда – Насолоду, Аретя – Добродійність, музичні

характеристики яких упродовж твору є сталими інтонаційно [6, с. 258], арія Педрілло (буффонна сфера опери «Сокіл» Д.Бортнянського) нагадує інтонаційний світ *chanson*; арія Ельвіри з першої дії, аріозо з фіналу другої дії, арія з другої дії – *bel canto* [6, с. 272–273].

Музично-аналітична діяльність студентів, спрямована на пізнання мікроструктур музичної тканини, форми твору або творчості композиторів у цілому, «словника епохи» сприяє створенню у свідомості своєрідного образного запасу.

Упродовж аналізу творчості М. Лисенка, наприклад, можна спостерігати сталість інтонаційних знаків, що визначають певне коло образів. Семантика хроматизованих ходів мелодики заснована на емоційному досвіді народу: функція хроматизації – піднесення експресії мелодії для виразу особливого напруження чи почуття горя, стискаючого, прибиваючого [4, с. 25].

Отже, перший рівень аналітичної діяльності студента педагогічного профілю – інтонаційного аналізу, на якому відбувається формування їх образно-драматургічних уявлень в процесі музично-аналітичної діяльності, забезпечує практику винайдення у музичному тексті та розуміння знаків різних типів, які детермінують зміст музичного образу. Інтонаційна музично-аналітична діяльність є найбільш множинною, оскільки охоплює найбільш дрібний прошарок музичного твору, апелює до нескінченної кількості музичних інтонацій.

Особливості художнього мислення, досліджені С. Шипом, є доречними для нашого дослідження. Зокрема, в музичному мистецтві визначальною є чуттєва яскравість, конкретність образів аж до ілюзорного зображення реальності. «Художньо обдарованим людям властива загострена здатність до чуттєвого уявлення – так звана ейдетичність. В особливому, крайньому вияві цієї здатності в художника виникають довершені ілюзії чуттєвого сприйняття (бачення, відчуття на слух, на дотик) уявних персон, предметів, обставин, подій. Навіть тварини, рослини, позбавлені душі предмети художнього відображення «оживають» при подібному чуттєвому «баченні» [9, с. 33].

Науковець дотримується думки, що будь-які елементи, сторони і властивості музичної форми отримують змістове значення, що підкреслює традиційну думку про щільний зв'язок між змістом та формою твору, специфічний для художньо-образного мислення. «Музична форма не просто дає привід для виникнення різних суб'єктивних образів. Вона... містить у собі певні образи-сенси, доступні сприйманню всіх слухачів.

Художня форма, отже, має певний об'єктивний зміст, що складає, так би мовити, смислове «ядро» кожного конкретного суб'єктивного враження, яке виникає при сприйнятті музики слухачами» [9, с. 38–39].

С. Шип позначає й методику практичного оволодіння образною палітрою музичного твору, яка в межах задуму нашої розвідки функціонує на другому рівні аналітичної діяльності студентів-музикантів педагогічного профілю – аналіз образної системи твору. Опанування студентами так званою «серцевиною» загальнозначущого смислу музичного твору відбувається двома шляхами: через практику порівняльного аналізу різних вражень від музики й виявленні в них спільних моментів і вивчення якісної сторони музичного матеріалу, його композиційної побудови, технологічних засобів утілення художнього змісту, системи виразових засобів твору у формотворчому аспекті [9, с. 39].

Залучення до процесу формування образно-драматургічних уявлень феномену формотворення «змикає» образну та драматургічну складові музичного твору, поєднує процеси мовлення та композиційної цілісності. На рівні композиції музичного твору відбувається компонування частин і цілого, логіки презентації та розвитку образів, цілісності й сили впливу на слухачів С. Шип підкреслює важливість, у методичному аспекті, поєднання архітектонічного та процесуального підходів до музичної композиції при поясненні студентам – майбутнім учителям музики, будови форми творів. Саме тут з'являється поняття драматургії, яку науковець пов'язує з відкритою або прихованою сюжетністю, що допомагає досягнути специфічну логіку розгортання музичної композиції [9, с. 195]. Дослідник називає образи «головними героями» сюжету, а розгортання образного конфлікту (характер взаємодії образів) – сюжетобудовою. Так, наприклад, образний розвиток у ліро-епічних хорах І. Лаврівського визначає прийом тематичного зіставлення (пейзаж (образ калиноньки напередодні осені) та лірика (нещаслива дівоча доля) у хорі «Куди ти плинеш») чи то у відтворенні образного паралелізму – чи в розвитку емоцій, чи в асоціативних зіставленнях пейзажу з ширшими суспільними явищами. У будь-якому разі – це «стимулює динамізацію фактури, її поліфонізацію, надає творам масштабності» [2, с. 104].

Загальна логіка музичної композиції міститься у кожному музичному творі і уявляє собою чергування початку (вступ і експозиція), розвитку (продовження, перетворення, розробка, епізод), завершення (реприза, кода). «Реалізація даних логічних функцій і побудова

відповідних композиційних розділів засновується на темах-образах, на їхніх зв'язках і розвитку» [9, с. 197]. Набуття досвіду сприймання та інтерпретації логіки твору є узагальненням – драматургічним аналізом, за рахунок чого відбувається формування образно-драматургічних уявлень у студентів-музикантів педагогічного профілю в процесі музично-аналітичної діяльності.

Висновки. На підставі викладеного, можна зробити висновок про динамічний характер формування образно-драматургічних уявлень у студентів-музикантів педагогічного профілю в процесі музично-аналітичної діяльності. Представлені рівні аналітичної діяльності студентів, на яких відбувається формування їх образно-драматургічних уявлень, підтверджують дієвість аналітичної роботи студентів у процесі розвитку образно-художнього мислення та засвоєння творів музичного мистецтва.

Подальшого дослідження потребує поглиблення аналізу інтонаційних значень музичної мови та способів її усвідомлення та сприйняття.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гринчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу й ейдосу / Ірина Гринчук, Олена Бурська. – Тернопіль: Видавництво «Підручники і посібники», 2008. – 222 с.
2. Історія української музики. Том 2 / Ред. колегія тому: Т. П. Булат та ін. – К.: Наукова думка, 1989. – 461 с.

3. Каган М. Музыка в мире искусств. – Санкт-Петербург: Изд-во «Ut», 1996. – 232 с.

4. Квітка К. В. Фольклористична спадщина Миколи Лисенка // К. В. Квітка. Вибрані статті. – К.: Муз. Україна, 1986. – Ч.2. – 41 с.

5. Корній Лідія. Історія української музики / Лідія Корній. – Частина друга. – Київ-Харків-Нью-Йорк: Видавництво М.П. Коць, 1998. – 386 с.

6. Корній Лідія. Історія української музики / Лідія Корній. – Частина перша. – Київ-Харків-Нью-Йорк: Видавництво: М. П. Коць, 1996. – 314 с.

7. Радкіна Валентина. Аналіз художнього твору як засіб професійної підготовки майбутніх учителів / Валентина Радкіна // Гуманітарний вісник Держ. вищого навч. закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Випуск 8. – Тернопіль: Астон, 2006. – С. 163–169.

8. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. Часть первая. Музыкальное произведение как феномен / В. Н. Холопова. – М., 1990. – 138 с.

9. Шип Сергій. Музична форма від звуку до стилю: навч. пос. / Сергій Шип. – К.: «Заповіт», 1998. – 367 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лю Кешуан – аспірантка Державного навчального закладу Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: історія, теорія та методика музичного навчання; світові тенденції розвитку виконавської та педагогічної майстерності майбутніх викладачів; розвиток аналітичного мислення музиканта-педагога.

УДК 373.3.018.53:271.2-423.77

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ХРИСТИЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕДІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Ольга МАЙБА (Київ)

Постановка проблеми. Гостра потреба у формуванні християнських православних цінностей нового покоління зумовила необхідність удосконалення технологій виховання духовної музичної культури. Безумовним є вплив останньої на формування світогляду особистості, її духовності, гуманістичних цінностей, музично-художніх ідеалів. У наш час безпосередній вплив на юне покоління має таке явище культури, як соціо-музичне тло [3, с. 74]. На жаль, в безмежному музичному потоці, адресованому масовому слухачеві, переважно лунає розважальна музика, часто досить примітивна і розрахована

на певне коло споживчих інтересів. Така музика не має позитивного виховного впливу.

Безумовно, мета вокально-хорового виховання як у загальноосвітніх школах, так і в недільних школах – протистояти, наскільки це можливо, «дешевій низькосортності (іноді і вульгарності)» в музичному мистецтві [3, с.75]. І у вирішенні цієї проблеми саме православна духовна музика, на наш погляд, могла б бути «протилежним полюсом», вогнищем, оплотом високою національної культури. Чудовий російський педагог К. Д. Ушинський так описував виховну роль церковної музики: «обряди нашої православної церкви (в т.ч. і

богослужбовий спів) мають велике виховання вже й тому, що вони самі собою, без посередніх пояснень, обіймають дитячу душу святим релігійним почуттям, налаштовують її на піднесений, урочистий лад» [5]. Ці обряди допомагають виконати основне завдання виховання (за К. Д. Ушинським) – даючи поживу душевній діяльності, посилювати її до переваги над тілесними прагненнями. Вони привчають душу дитини знаходити інтерес і засоби до діяльності у сфері духовній, яка єдина може забезпечити щастя вихованця, тобто – головну мету виховання. Про те, що спів священних піснеспівів, при належній увазі співаків і слухачів, благотворно діє і сам по собі, писав і святий Іоанн Златоуст: «де пісні духовні, туди сходить благодать Духа і освячує уста і душу...навіть, якщо б ти не розумів сили слів, привчай уста хоч би вимовляти їх, і язик освячується цими словами, якщо вони вимовляються з почуттям» [2, с. 23].

Однак духовна музика, – це не тільки молитва до Бога, це і звернення до самого себе, до усвідомлення і осмислення своїх вчинків. Поряд зі здатністю відчувати красу світу церковне мистецтво формує у дитини прагнення до краси і гармонії у своєму житті, у своїх поглядах, вчинках, ставленні до навколишнього світу. Адже духовна музика – це роздум, філософія, а точніше, богослов'я у звуках [1, с. 231–232].

Проблема формування християнських православних цінностей молодших школярів є складною та багатогранною і посідає винятково важливе місце в теорії та практиці сучасної освіти. Саме тому ця тема є перспективною і потребує подальших спеціальних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз робіт у галузі музичної педагогіки свідчить про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми формування християнських православних цінностей дітей молодшого шкільного віку в процесі хорової діяльності. Розроблено соціокультурні аспекти філософії формування нового покоління фахівців (В. Андрущенко, Ю. П. Богуцький, Ж. В. Безвершук, В. Бех, В. В. Медушевський, Л. М. Новохатько, І. Зязюн, В. Кремін, та ін.). До дидактичних та методичних питань навчання церковного співу звертались педагоги-методисти (В. Архангельський, О. Карасьов, С. Миропольський, Н. Брянський, А. Сосновський, М. Дилецький, В. Мартинов, І. Гарднер, М. Лоський, П. Флоренський, Н. Успенський, Н. Нікольський та ін.). До православної духовно-хорової музики були залучені видатні українські композитори вокально-хорового мистецтва (Д. Бортнянський, М. Березовський, М. Лисенко та його послідовники М. Аркас,

І. Нижанківський, К. Стеценко, Я. Степовий, М. Леонтович та ін. Духовна хорова музика знаходить яскраве віддзеркалення у творчості сучасних українських композиторів (Д. Болгарський, Г. Гаврилець, Л. Дичко, І. Сахно, Б. Фільц та ін.). Питання теорії та методики виконання вокально-хорового церковного співу висвітлюють у своїх працях сучасні науковці (Д. Болгарський, І. Сахно, Б. Кутузов, А. Письменна, М. Черепанін, І. Бермес, Н. Соротинська, А. Лашенко та ін.). Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, низка важливих питань щодо формування християнських православних цінностей дітей молодшого шкільного віку в умовах недільної школи у процесі хорової діяльності поки що висвітлені недостатньо. Зокрема, потребують розгляду питання діагностики цієї важливої якості.

Одним із завдань навчання церковного співу є діагностика та подальший розвиток вокально-хорових здібностей дітей молодшого шкільного віку, що передбачає виховання емоційної чуйності, уміння розуміти характер і зміст церковних творів, ідей. Тому **мета нашої статті** – прослідкувати стан сформованості християнських православних цінностей у молодших школярів в умовах недільної школи у процесі хорової діяльності.

Виклад основного матеріалу.

Діагностування (або діагностика) є надзвичайно важливим етапом педагогічного дослідження, що забезпечує розв'язання різнопланових проблем мистецької освіти шляхом фіксації, виміру й оцінки певного педагогічного явища, тим самим характеризуючи стан його сформованості. Термін «діагностика» походить від двох грецьких коренів «діа» і «гносис» і тлумачиться як «розпізнавальне пізнання». Для його реалізації в науковій літературі застосовуються всебічно обґрунтовані критерії, що слугують «мірилом» або «ознакою, на основі якої здійснюється оцінка педагогічного явища, його визначення або класифікація» [4, с. 268]. У розробці характерних ознак досліджуваного явища в педагогічних дослідженнях найбільш поширеним є підхід – від загальних до часткових критеріїв (критеріїв та їхніх показників). Саме такий підхід був узятий за основу розробки критеріального апарату діагностування формування християнських православних цінностей дітей молодшого шкільного віку в умовах недільної школи у процесі хорової діяльності.

Констатувальне дослідження здійснювалося на базі загальноосвітньої школи №16 (м. Мелітополь), недільної школи Свято-Троїцького храму (м. Мелітополь), дитячо-юнацького хору во ім'я свщм. Сергія архієпископа Мелітопольського Свято-

Троїцького храму та охоплювало (60) молодших школярів.

Завдання експерименту полягало у діагностиці загального стану сформованості християнських православних цінностей через церковний спів та частковій апробації розробленої методики діагностування означеної якості.

Складність діагностики сформованості християнських православних цінностей дітей молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності полягала в необхідності визначення особистісного ставлення до церковної музики, міри засвоєння знань і вмінь та оволодіння церковним співом, способами взаємодії з музичними інструментами.

У ході дослідження сформованості християнських православних цінностей дітей молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності використовувалися як адаптовані методики, вже апробовані іншими вченими, так і спеціально розроблені нами відповідно до завдань дослідження.

Діагностика сформованості досвіду ціннісного ставлення до церковного мистецтва здійснювалася за критеріями, пов'язаними із системою показників, через які найповніше виявляються властивості досліджуваного явища: *1) мірою мотиваційної ціле-спрямованості на формування християнських цінностей у процесі хорової діяльності; 2) усвідомленням ступеня теоретичної обізнаності з вокально-хоровими традиціями; 3) мірою здатності до жанрово-стильового виконання українських творів православної традиції.*

Виходячи зі специфіки досліджуваного явища, завдання спрямовувались на виявлення розуміння учасниками поняття «християнські цінності», церковний спів, усвідомлення його багатофункціональності; особливостей ціннісного ставлення до нього; специфіки виконання церковних творів у процесі хорової діяльності.

Діяльнісно-творчим (високим) рівнем сформованості християнських православних цінностей через хорову діяльність наділена незначна частина дітей молодшого шкільного віку (10 дітей). Вони характеризуються здатністю гнучко реагувати на зміну умов, швидку зміну поведінки; самостійною корекцією вокально-інтонаційного процесу, частими проявами адекватної самокритичності під час оцінної діяльності, що сприяє їх динамічному вокально-хоровому розвитку; системністю знань та умінь із виконання церковних піснеспівів.

Продуктивному (середньому) рівню відповідає 20 дітей. Діти, що досягли цього рівня, виявляють свідому та стійку потребу у

самовдосконаленні, спрямованість на творчу діяльність, але при цьому спостерігаються недостатнє володіння вокально-хоровими навичками і вміннями та труднощі при виконанні практичних завдань. У дітей цього рівня слід відзначити стійку самостійність та творчу активність, досить адекватну самооцінку, швидке формування прогностичних умінь і навичок, спроможність до самовдосконалення.

Репродуктивний (низький) рівень характеризує 30 дітей молодшого шкільного віку. Такі діти відзначаються недиференційованою спрямованістю самопізнання в процесі хорової діяльності, самоаналізі і самооцінки; нерозвиненістю рефлексивних умінь та навичок; низькою сформованістю вокально-хорових умінь та навичок; недостатньою мотивацією та самостійністю, відсутністю потреби у вокально-хоровому розвитку. Всі структурні компоненти виражені слабо і не взаємодіють між собою.

Встановлено, що значну частину дітей (47%) можна віднести до низького рівня, що виявляється у неглибоких та безсистемних знаннях про церковне мистецтво, стереотипності оцінних суджень, нерозвиненості образної уяви, недостатньому самостійному мисленні, не маючи знань та вмінь до вокально-хорового співу. У дітей з низьким рівнем помітний значний розрив між показниками системності знань (51%) та розумінням практичної значущості знань (41%); між показниками ґрунтовності знань (46%) та аргументованістю оцінних суджень (50%). Водночас показники середнього та високого рівнів більш-менш однорідні.

Стан сформованості мотиваційної ціле-спрямованості до формування християнських православних цінностей у процесі хорової діяльності визначався шляхом виявлення інтересу і захопленості церковним співом і вокально-хоровою діяльністю, ступеню особистісної зацікавленості в пізнанні християнських православних цінностей і національних пісенних традицій; прагнення до опанування християнських православних традицій, обізнаності з національною культурою тощо.

Для цього застосовувались такі методи і методики: тест-анкетування, бесіда, метод експертної оцінки а також частково використовувалась методика гри на музичних інструментах, адаптована до предмета нашого дослідження. Встановлено, що переважно більшість дітей (49%) можна віднести до середнього рівня. Проте показники усіх рівнів виявилися неоднорідними. Так, у дітей, яких було віднесено до середнього рівня, спостерігається розрив між рівнем

захопленості церковним співом (57%) та усвідомлення ступеня теоретичної обізнаності з вокально-хоровими традиціями (43 %). Ще більший розрив спостерігається у дітей, віднесених до низького рівня, але у зворотному напрямку: рівень усвідомлення об'єктивної значущості музичного мистецтва переважає над захопленістю церковним співом на 29 %.

Значною є кількість дітей, які недостатньо усвідомлюють суб'єктивну значущість християнських православних цінностей через церковний спів. (45%). Показники дітей, віднесених до високого рівня також є неоднорідними. Зокрема найвищим є рівень захопленості церковним співом (24%), а найнижчим – усвідомлення ступеня теоретичної обізнаності з вокально-хоровими традиціями (8%). Виявилось, що молодші школярі надають перевагу розважальній, компенсаторській та терапевтичній функціям музики, тоді як її пізнавальне значення здебільшого залишалось поза увагою учасників. Серед улюблених творів 44 % дітей обрали твори «легкої» музики, що вплинуло на загальний стан сформованості міри мотиваційної цілеспрямованості до формування християнських православних цінностей у процесі хорової діяльності.

Визначення усвідомлення ступеня теоретичної обізнаності з вокально-хоровими традиціями передбачало виявлення: 1) вміння накопичувати вокально-хорову і виконавську базу знань (історичні особливості, духовні джерела); 2) здатність реалізувати співочі уміння й навички у виконанні церковних творів (механізми звуковидобування, вокальної орфоєпії); 3) спроможність до художньо-естетичного оцінювання вокально-хорових творів.

Для цього застосовувались експертний аудиторський аналіз та участь у Богослужіннях.

Встановлено, що учасники експерименту відчують труднощі накопичувати вокально-хорову і виконавську базу знань (історичні особливості, духовні джерела), здатність реалізувати співочі уміння й навички у виконанні церковних творів (механізми звуковидобування, вокальної орфоєпії) про що свідчить значна кількість дітей з низьким рівнем (42 %) та незначна кількість дітей з високим рівнем (9 %).

Найскладнішим для більшості дітей низького рівня (32%), виявилася спроможність до художньо-естетичного оцінювання вокально-хорових творів (48 %).

Визначення міри здатності до жанрово-стильового виконання українських творів православної традиції передбачало: 1) ступінь розвитку творчої уяви та вокально-

виконавської інтерпретації відповідно до задуму автора; 2) уміння використовувати навички та вміння церковного співу у процесі хорової діяльності та презентації своїх вокальних здобутків; 3) здатність до творчого втілення у вокально-хорову діяльність.

Більшість дітей віднесені до середнього рівня (52%), що характеризується задовільним вираженням усіх показників. Великою залишається кількість дітей, з низьким рівнем, показники якого у межах від 37% до 41%. Водночас, незначною є кількість учасників з високим рівнем (9%).

За емпіричними даними, отриманими у ході констатувального експерименту, встановлено стан формування християнських православних цінностей дітей молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності.

До високого рівня сформованості християнських православних цінностей у процесі хорової діяльності належать (13%) учасників експерименту. Найбільшу групу склали діти з середнім рівнем формування християнських православних цінностей у процесі хорової діяльності (49%). З низьким рівнем – 38 % дітей молодшого шкільного віку.

Відзначимо, що у даних, отриманих у ході дослідження, є певні суперечності, пов'язані зі складною структурою критеріїв та їх показників; неоднозначними відповідями учасників; проведенням констатувального дослідження.

Висновки. Таким чином, діагностування стану сформованості християнських православних цінностей дітей молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності показало, що діти мають загалом незадовільний рівень цього процесу. Це виражається у невпевненості у своїх діях, невдоволеності виконанням церковного твору; недостатній обізнаності із поняттям «християнські православні цінності» слабкій асоціативно-образній пам'яті, невиразному бажанні проявити свої здібності. Спираючись на положення психологічної та педагогічної думки і результати аналізу констатувального експерименту, доходимо висновків про необхідність формування християнських православних цінностей дітей молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності через церковний спів. Вирішення зазначеної проблеми бачимо у експериментальному дослідженні педагогічних умов щодо формування християнських православних цінностей молодших школярів у процесі хорової діяльності в умовах недільної школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кошмина И. В. Духовная музыка в самообразовании учителя // Проблемы

художественно-эстетической подготовки современного учителя: Сб. науч. трудов. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 1997. – С. 231–232

2. Николаев Б., протоиерей. Знаменный распев и крюковая нотация как основа русского православного церковного пения. Опыт исследования мелодики и нотации русского православного церковного пения. – М., 2002. – С. 14–24.

3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К.: ІПППО, 2002. – 270 с.

4. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании. – СПб.: тип. М.Меркушева, 1894. – 54 с.

5. православного церковного пения со стороны церковно-богослужебной. – Иосифо-Волоцкий монастырь: Новая книга, 1995. – 300 с. – С.23

6. Осенева М.С., Самарин В.А., Уколова Л.И. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом: Учеб. пособие для студ. муз.-пед. отд. и фак. сред. и высш. пед.учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 224 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Майба Ольга Костянтинівна – аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, викладач диригентсько-хорових дисциплін, концертмейстер училища культури, регент дитячо-юнацького хору во ім'я свщм. Сергія архієпископа Мелітопольського Свято-Троїцького храму (м. Мелітополь).

Наукові інтереси: становлення і розвиток церковного хорового мистецтва та музично-педагогічної освіти в Україні.

УДК 7.011+37.01

ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Олена НАДУТЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Творча особистість, здатна до самореалізації в умовах сучасного динамічного життя, немислима без естетичної, зокрема й художньої, культури. З її наявністю та рівнем сформованості пов'язані духовність, інтелігентність, творча спрямованість і натхненність людини в різних видах діяльності. Сенситивними для естетичного розвитку є дошкільний та молодший шкільний вік, що зумовлює актуальність проблеми формування різних елементів художньої культури у дітей саме цього віку. Оптимальність її розв'язання передбачає введення у педагогічний процес різних форм, методів і засобів навчання і виховання, які сприяють розвитку в дітей здатності до творчості, креативного мислення, художньої імпровізації, переконливості виконання творів, сценічної витримки тощо. Одним із таких засобів варто вважати театралізацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Художнє виховання окреслене в педагогіці як процес впливу на учнів засобами мистецтва для формування у них розуміння прекрасного, любові до мистецтва, вміння одержувати від нього насолоду. У теорії художньої культури та її формування досліджувались лише деякі педагогічні аспекти, які описані в працях Д. Кабалецького, Б. Неменського, у програмі з художньої культури О. Щолокової, у концепціях професійної підготовки майбутнього вчителя О. Рудницької та

Г. Тарасенко, у моделі духовної культури А. Мусурманової.

На думку більшості педагогів, саме мистецтво покликане задовольняти одну з найвищих потреб людини – художню, яка інтегрує інтелектуальні, емоційні та моральні потреби. Цим проблемам присвячені окремі праці Б. Ананьєва, В. Асмуса, Л. Виготського, О. Запорожця, І. Зязюна, Л. Левчук, П. Симонова, В. Сухомлинського та ін. Вони досліджували особливості художнього сприйняття, уяви, образного мислення, розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості дитини.

Разом з тим, досліджень, які розкривали б специфіку застосування театралізації в процесі художнього виховання дітей, недостатньо. З'ясуванню її особливостей на практично-виконавському рівні присвячена діяльність режисерів-постановників та мистецтвознавців, таких як К. Станіславський, В. Немирович-Данченко, М. Кнебель, П. Єршова. Відсутність в українському мистецтвознавстві та педагогіці мистецтва системних методологічних досліджень в галузі застосування театралізації в педагогічному процесі та визначення її ідейно-художнього впливу на дитину зумовила завдання й мету даної статті.

Метою статті є виявлення можливості застосування театралізації як засобу формування художньої культури дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах музичної школи, визначення

особливостей театралізації музичного дійства та підготовки тематичних театралізованих концертів.

Виклад основного матеріалу. У довідковій літературі поняття «художня культура» визначено як одну із «спеціалізованих сфер культури, що функціонально вирішує завдання інтелектуально-чуттєвого відбиття буття в художніх образах, а також різноманітних аспектів забезпечення цієї діяльності» [3, с. 30]. Це визначення компонує в собі два види художньої культури: художню культуру суспільства та художню культуру особистості.

Художню культуру суспільства науковці розглядають як культуру виробництва мистецтва, культуру його розповсюдження і пропаганди, культуру його сприйняття, розуміння, культуру насолоди мистецтвом. В системі художньої культури суспільства художня культура особистості знаходить місце у сфері художнього споживання, яка об'єднує величезний світ художніх потреб, смаків, оцінок, ідеалів, складний світ індивідуально-особистісного сприйняття художніх цінностей, обумовлений різноманітними детермінантами (соціальним положенням, освітою, віком, матеріальними можливостями задоволення художніх потреб тощо).

Пізнаючи і перетворюючи світ, дитина пізнає і перетворює себе. Результатом такого самовдосконалення стає сформованість у свідомості дитини її особистісної сфери культури – світу культури, який розвивається. Частиною цієї культури стає художня культура, яку в статті ми розглядаємо у контексті художньої культури особистості. Цю категорію С. Мачевич трактує як «характер і рівень індивідуального освоєння людиною минулих і актуальних цінностей, ступінь активності і вдосконалення свого внутрішнього духовного світу, гуманізація відношення до суспільства, інших людей, прагнення до творчості в усіх сферах життєдіяльності» [3, с. 15–16].

Індивідуальне освоєння людиною життєво важливих парадигм буття може відбуватись завдяки мистецтву, яке передає і «програмує» особистісне емоційне ставлення до світу. Не випадково художню культуру особистості пов'язують з мистецтвом та діяльністю, заснованою на його сприйманні та виробництві. М. Бахтін художнє визначає як естетичне, яке оформлене у вигляді твору мистецтва. Художність науковець вважав цінністю життя, сукупністю «прийомів формування і завершення людини та її світу» [1, с. 169].

Сучасні науковці в залученні дітей до світу мистецтва вбачають потребу пошуку

якісно нових підходів до формування у дітей художньої, які допомогли б їм освоїти художній досвід сходження духу і продемонстрували б внутрішню безмежність людини. Визначаючи вимоги до гуманістичної парадигми мистецького навчання, Г. Падалка наголошує на тому, що «орієнтація навчання на сприйняття гуманістичних цінностей мистецтва особливо загострено звучить в сучасних умовах розвитку «масової культури», часто просякнутої фальшивими й ілюзорними відповідями на сенс людського буття». Вона пише: «Меркантильність і безпринципність шоу-індустрії, неглибока, поверхова трактовка явищ дійсності за зовні привабливою темою, цинічне прагнення будь-якими засобами привернути увагу до себе – характерні стандарти популярного серед значної частини молоді мистецтва. Тотальній деградації морально-художніх цінностей, девальвації духовності слід протиставити такий підхід до мистецького навчання, де сприйняття художніх образів мотивується необхідністю вільного розвитку людини, а формування мистецького сприймання відбувається через призму гуманістичних цінностей» [5, с. 59–60]. На думку Г. Падалки, сила справжнього мистецтва полягає в тому, що поряд із виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку воно опікується «виробництвом» саме людини, формуванням шляхетної, одухотвореної особистості.

Серед різноманітних засобів формування художньої культури особистості важливе місце належить музичному мистецтву. Музика створює уявну реальність, яка, переплавляючись у художньо-естетичному світогляді людини, допомагає приймати досконалішу систему цінностей і виявляти нові шляхи духовного сходження особистості в культурі. Саме в цьому і виявляється вся глибина перетворювальної сутності музичного мистецтва.

Головне призначення музичної освіти у вихованні художньої культури особистості, здатної орієнтуватись у сучасному культурному просторі, відрізнити мистецтво від псевдомистецтва й на основі цього створювати власну систему загальнолюдських та художньо-естетичних цінностей. Найважливіший принцип структурування музичної освіти – єдність двох начал: пізнання природи музики через особистий досвід і активне сприйняття її через різноманітні форми кращих зразків музичного мистецтва. Повноцінне сприйняття музичного мистецтва – це майстерність, якій необхідно навчитися, це культура спілкування з художнім твором.

Одним з універсальних шляхів до розуміння творів музичного мистецтва є

театралізація. На думку багатьох дослідників, театралізація сприяє активізації інтересу учнів до мистецтва, позитивно позначається на характері міжособистісного спілкування, розвиває фантазію, пам'ять, увагу, почуття ритму, простору і часу, удосконалює навички самовладання, сприяє вияву творчих здібностей. Театралізація, як підкреслює Л. С. Виготський, є своєрідною творчістю психофізичних станів людини. Вона дає змогу враховувати в процесі художньої освіти потяг дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до гри.

Театралізація в педагогічному процесі, на думку Л. Артемової, реалізується в театралізованих іграх, які представлені режисерськими іграми (настільний театр іграшок, настільний театр картинок, стендові театралізовані ігри, зокрема тінювий театр) та іграми-драматизаціями (ігри-драматизації з ляльками бібабо, імпровізації до запропонованих тем і сюжетів, постановки літературних творів тощо). Інсценізації літературних творів в практиці загальноосвітніх та музичних шкіл відбуваються у процесі літературних чи музичних свят, концертів, дитячих вистав тощо.

Поняття театралізації потребує контекстного уточнення: театралізація життя, театралізація тексту, театральний початок живопису чи театралізація музичних творів. Переважна більшість фахівців схиляється до тієї позиції, яку в найбільш місткій та точній формі висловив свого часу Д. М. Генкін, зауваживши, що театралізація тексту є його організацією «за законами театру» [2, с. 204]. Найбільш універсальне щодо запропонованих контекстів визначення театралізації пропонує І. Б. Шубіна. Вона пише: «Суттю театралізації є естетичне осмислення реальних подій, при якому ці події втілюються в яскравій образній формі, що містить їх художню інтерпретацію. Театралізація – це особливий режисерський прийом, який має глибоке соціально-психологічне обґрунтування і найбільше стосується мистецтва. Театралізація передбачає індивідуальне режисерське рішення майбутнього дійства, що відрізняється новизною, оригінальністю, експресивністю, оскільки все, що бачить глядач, мусить вражати або захоплювати» [6, с. 125].

Формою театралізації, яка зорієнтована на різні її контексти, є театралізований концерт, який набув самостійності у 60-ті роки ХХ ст. Він став предметом дослідження на практично-виконавському рівні режисерів-постановників та мистецтвознавців Є. Вершковського, Д. Генкіна, В. Кісіна, С. Клітіна, І. Туманова, А. Чечетіна. Визначення поняття «театралізація» у контексті організації

театралізованого концерту дає А. А. Рубб. «Театралізація, – зазначає він, – це прийом, основою якого є використання тих або інших характерних для театру засобів створення неповторного, яскравого, характерного тільки для цього концерту, художнього сценічного образу». Театралізація дає змогу «глибше та зрозуміліше розкрити зміст концерту, посилити глядацьке сприйняття, коригувати емоційний вплив на глядачів» [5, с. 52].

В основі театралізованого концерту лежить концертна дія, що охоплює номери різних жанрів. Відмінною рисою концертної драматургії є не побудова безупинної дії, а монтажне поєднання номерів. Драматургія театралізованого концерту – це драматургія особливого роду, де, за словами І. Туманова, глибока і значима тема розкривається в окремих різножанрових номерах, об'єднаних спільною ідеєю, метою. Театралізований концерт передбачає використання в ньому різноманітних засобів художньої виразності (засобів музики, хореографії, театру, кіномистецтва, художнього оформлення, просторових композицій, кольору, освітлення, вокалу тощо), приурочується до важливих дат в житті країни, міста, ювілеїв композиторів тощо. Театралізований концерт може мати форму тематичного вечора, літературно-музичної композиції, агітаційно-художньої вистави, вечора-розповіді, вечора-портрету, масового святкування. Він має тему, ідею, сюжетний хід, рольових персоніфікованих ведучих, сценографію (спеціально створене оформлення, яке визначає і виражає образ концерту і кожного номера чи епізоду), передбачає театральні костюми, гримування тощо.

Театралізовані концерти, на нашу думку, – найбільш цікава і вдала форма культурно-просвітницької діяльності учнів, де художнє виховання і навчання злиті воедино. Постановка театралізованих концертів у школі, зокрема музичній, є надзвичайно цікавим і водночас непростим завданням. Аналіз власної педагогічної практики засвідчив, що театралізований концерт – це концерт-спектакль, що є органічним сплавом різних видів мистецтва. У такому концерті варто застосовувати такі елементи театрального мистецтва, як художнє слово, мізансцена, світло, шуми, художнє оформлення, просторова композиція, та головною все ж завжди є музика. Сутність та завдання таких нетрадиційних концертів полягає у художньому вихованні культури емоцій, розширенні кругозору, тоншому і глибшому сприйняттю і розумінню мистецтва, епохи, стилю композитора, розвитку ініціативності дитини, її впевненості у своїх силах.

Для нас важливим моментом виявився пошук нових творчих форм застосування театралізації в педагогічному процесі. Саме з метою виховання в учнів жагучої потреби вчитися прекрасному і витонченому, розуміти музичне мистецтво і була запропонована нова форма театралізованого концерту – «Театр біля рояля», де головною дійовою особою і ведучим виступає рояль. Така форма роботи практикувалась у Кіровоградській музичній школі №1 ім. Г. Г. Нейгауза з 2001 по 2015 роки. В «Театрі біля рояля» були представлені спектакль «Лебедине озеро», дитяча опера «Ми любимо вас, маестро Гайдн», «Пригоди коника Кузі» та інші, де поєднувались інструментальні номери у виконанні учнів та викладачів з акторською грою дітей та елементами хореографії.

Постановка театралізованих концертів виявилась надзвичайно цікавим і водночас непростим завданням. Теми і форми проведення були різні: мистецькі мандри казкових героїв (з використанням дитячих іграшок у концерті «По сторінках дитячої музики О. Гречанінова»); подорож у минуле м. Кам'янка (в той час, коли створювався «Дитячий альбом» П. І. Чайковського, – з використанням елементів хореографії, акторської гри, поетичних текстів, розповіді самого композитора, інструментальних номерів всього циклу у виконанні учнів); театралізований концерт з використанням елементів лялькового театру (ляльки Вовчика в «Чарівному світі музики С. Прокоф'єва»; концерт-драматизація (відображення дитинства В. А. Моцарта за допомогою акторської гри, костюмів відповідної епохи, введення технічних інновацій, використання старовинного клавесину у театралізованому концерті «Вічне сяйво в музиці – ім'я тобі Моцарт»); концерт-виставка творів образотворчого мистецтва (поєднання музики, живопису та порад самого Р. Шумана (актора) у концерті «Дитячі сцени Р. Шумана»); концерт-подорож по різних періодах розвитку фортепіанної музики (з використанням слайдів, старовинного інструменту, де ведучими, акторами і виконавцями були учні класу фортепіано, у концерті «У пошуках перлин фортепіанного мистецтва») та ін.

Осмилення досвіду роботи «Театру біля рояля» дало змогу сформулювати головні етапи та напрямки роботи із застосування театралізації в концертних програмах.

I етап – етап попередньої підготовки – включає в себе визначення теми та основної ідеї концерту, визначення форми концерту, розробку сценарію, оптимальний вибір художніх засобів, відбір концертних номерів,

розробку плану-графіку підготовки і випуску концерту.

II етап – етап безпосередньої підготовки – роботи над концертом, на якому передбачені робота з ведучим над текстом, робота над зведеними номерами, створення зв'язку між номерами, введення фонові музики, світла, організація зведеної репетиції та генеральної репетиції в костюмах.

III етап – етап проведення концерту – передбачає виявлення художньої цінності представленого репертуару, жанрового розмаїття, високої якості виконання номерів та драматичної їх основи. Як підкреслював І. Туманов, театралізований концерт повинен мати пролог, основну частину (15–20 номерів, а з наймолодшими учнями, як показала практика, – не більше 10 номерів).

Загальні вимоги до складання концертної програми 1) різноманітність репертуару (слід враховувати місце номера в сценарії, уникати одноманітності в послідовності номерів); 2) програма повинна бути побудована так, щоб зміна сцени не затримувала хід концерту; 3) великої уваги потребує фінал, оскільки фінал є найбільш цікавою частиною дійства. Масовий номер, яким часто виступає фінал, – завжди несе великі враження. На початку концерту такі номери задають тон, а в кінці виконують функцію заключного акорду.

Ідеї «Театру біля рояля» ми також застосовуємо на уроках. На думку І. Зязюна, педагогічна діяльність в момент її впливу на особистість аналогічна діяльності актора: і актор, і педагог звертаються до одного і того ж інструменту впливу – міміки, жестів, пластики, голосу, мови. Основний принцип театральної педагогіки (за К. С. Станіславським) – позиція самостійного пошуку істини і перевірка її самостійною ж практикою, постійно збагачує освітній процес новими можливостями [4, с. 30]. Уроки з реалізацією ідей «Театру біля рояля» – це урок-концерт, урок-вистава, урок-подорож, урок-презентація, урок-дидактичний театр, урок-диспут, урок-вистава. Така організація навчання сприяє пробудженню у дітей інтересу до навчання з базуванням на образне мислення, фантазування, забезпечує розвиток артистизму, логічного мислення, уміння спілкуватися мовою мистецтва. Варто зазначити, що ефективність використання «Театру біля рояля» як засобу формування художньої культури забезпечується за умов володіння учителем методикою проведення таких нетрадиційних уроків.

Висновки. Формування художньої культури особистості дитини залежить від ступеня і характеру освоєння нею творів мистецтва. Збагаченню особистого сенсу художнього сприяє театралізація, яка дає змогу

враховувати своєрідність духовного світу кожного учня, стимулює творчу роботу з відтворення всіх цінностей людського буття, актуалізуючи їх як у глядача, так і у виконавця.

Застосування театралізації в процесі навчання музики може відбуватись у формі театралізованих концертів та нестандартних театралізованих уроків, які вимагають від педагога неабиякої професійної майстерності в керуванні собою та групою дітей, у володінні спеціальними технологіями організації нестандартних форм виховної роботи.

Специфіка формування творчої активності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у процесі таких театралізованих форм роботи з музики може бути перспективою вивчення проблеми формування художньої культури особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1986. – 541 с.

2. Генкин Д. М. Массовые праздники / Д. М. Генкин. – М.: Просвещение, 1975. – 204 с.

3. Естетичне виховання: довідник / В. І. Мазепа, А. А. Азархін, В. С. Горський та ін.; упор. Н. О. Яранцева. – К.: Політвидав України, 1988. – 214 с.

4. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Українсько – фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: монографія / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К.: ТОВ Інтерпроф, 2002. – 270 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Надутенко Олена Леонідівна – викладачка класу фортепіано Кіровоградської музичної школи № 1 імені Г. Г. Нейгауза

Наукові інтереси: формування художньої культури особистості засобами різних видів мистецтва.

УДК 371.134:74(07)

СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Олена СЕМЕНОВА (Умань)

Постановка проблеми. Розмаїття й складність завдань формування нової генерації професійних учителів образотворчого мистецтва зумовлюють широке коло недостатньо розв'язаних питань, серед яких найбільш вивченим є педагогічний аспект, а художній контекст залишається поза увагою дослідників. Натомість учитель образотворчого мистецтва – це, насамперед, художник-педагог. Том художньо-професійна грань його діяльності має постійно розвиватись і вдосконалюватись у неперервному процесі педагогічної практики. Він має володіти високим рівнем художньо-педагогічної компетентності, тобто бути здатним навчати учнів художньої грамоти та творчо підходити до організації навчально-виховного процесу. Та володіння образотворчими техніками лише на репродуктивному рівні гальмує його креативне мислення, обмежує спектр професійних функцій до рівня споживача чи транслятора художніх цінностей. Натомість активне втілення власних задумів у матеріалі різних видів образотворчого мистецтва збагачує його художньо-естетичний досвід. Спілкування учнів з авторськими композиціями вчителя позитивно впливає на

їхню мотивацію до творчої діяльності, осягнення духовного і матеріального світу за законами краси. Таким чином, справжній педагог-мистець в очах вихованців постає як авторитетний провідник художньої картини світу, ідеальним взірцем для наслідування в царині образотворчого мистецтва. Тому розвиток художньо-творчої компетентності є важливим аспектом в діяльності вчителя образотворчого мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що багато вчених досліджували проблеми, творчої та художньої компетентності. Теоретичні положення компетентнісного підходу обґрунтовано у працях І. Беґа, Л. Алексєєвої, А. Байденко, Н. Бібик, Т. Браже, І. Зязюн, І. Зимньої, І. Єрмакова, О. Кононко, О. Овчарук, І. Родригіна, О. Савченко, А. Маркової, А. Хуторського та ін. Вивченням фахових компетентностей вчителів мистецьких дисциплін займалися Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, Г. Сотська, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. Натомість, незважаючи на значний масив дисертаційних робіт і публікацій з творчого (О. Кайдановська, С. Коновець, І. Мужикова, Г. Сотська,

О. Музыка, О. Піддубна, Л. Покровшук, М. Стась, О. Сташук та ін.) і художнього (Л. Басанець, А. Марченко, Ю. Мохірева, І. Пастир, В. Щербина та ін.) аспектів професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, проблема формування його художньо-творчої компетентності ще не була предметом окремого дослідження.

Мета статті – дослідити складові та розкрити сутність художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У теорії і практиці мистецької освіти вчителя образотворчого мистецтва, зазвичай, називають художником-педагогом. Звідси й виникла така нова галузь наукових знань, як художня педагогіка, у межах якої фігурують такі загальні поняття як «професійна компетентність» та «художньо-естетична компетентність».

Так, у своєму дослідженні П. Пайдуків, розглядає професійну компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як інтегративне та особистісне утворення суб'єкта, що забезпечує його готовність до свідомої і якісної педагогічної і художньої діяльності, успішної організації художньої освіти учнів. На переконання дослідника, до її змісту входять такі провідні компетенції, як педагогічна, образотворча, проектна, науково-дослідна та рефлексивна [9, с. 5]. Усі вони у своїй єдності засвідчують найбільш інтегративну категорію художньо-естетичної компетентності фахівця в галузі мистецтва.

В енциклопедичному словнику «Психологія спілкування» за редакцією А. Бодальова художньо-естетична компетентність трактується як здатність читача, глядача, слухача вичерпувати із художньої тканини твору різні за глибиною і наповненістю змістовно-сміслові шари. Ця характеристика відображає загальний рівень естетичного розвитку особистості, її досвід спілкування з мистецтвом, а також ступінь творчості, що виявляється в сприйнятті мистецтва. Усе це залежить від знань, когнітивної складності картини світу реципієнта, його здатності до сприйняття багатомірності й альтернативності, від володіння специфічними «мовами» різних видів, стилів і жанрів мистецтва, що дають змогу «перекласти» зміст мови мистецтва на мову людських емоцій і смислів [10, с. 371].

Художньо-естетична компетентність надзвичайно широке поняття, оскільки охоплює мотиваційну, перцептивну, когнітивну, творчо-діяльну й рефлексивну сфери структури особистості. Однак, якщо це

поняття диференціювати на такі різновиди, як естетична й художня компетентність, то виявиться, що кожна з них для певного мистецького фаху водночас має загальний і специфічний зміст.

У дослідженні Г. Сотської естетична компетентність фахівця з образотворчого мистецтва неодмінно пов'язана з його професійними якостями. Автор правомірно обґрунтовує поняття естетично-професійної компетентності, як потрактовану інтегративну властивість особистості, що характеризується: високим ступенем полікультурної, за своїм змістом, гуманітарно-художньої ерудиції; здатністю реалізувати свій естетичний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) на практиці для успішної художньо-професійної діяльності, усвідомлюючи відповідальність за її результати. На переконання вченої, естетична компетентність є найбільш інтегративною характеристикою естетичного розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, в основі якого лежить сформованість розуміння і сприйняття явищ дійсності та культури крізь призму понять прекрасного і повторного, трагічного і комічного тощо, а також наявність системи теоретичних знань, практичних умінь у галузі естетики, що визначають здатність фахівця вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях художньо-педагогічної діяльності з орієнтацією на естетичні явища [11].

Як бачимо, естетична компетентність вчителя образотворчого мистецтва з відповідною повнотою охоплює художньо-мистецьку та художньо-педагогічну сфери, тобто припускає розширене естетичне поле функцій його професійної діяльності, серед яких здатність до відтворення художньої картини світу відіграє провідну роль. Саме тому до особливого рангу характеристик професіоналізму слід зарахувати його художню компетентність.

У загальному контексті художню компетентність Г. Гогоберідзе трактує як здатність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з художнім сприйняттям та інтерпретацією творів мистецтва різних видів і жанрів і творчістю у різних видах художньої діяльності [1, с. 13].

В. Фалько категорію художньої компетентності на прикладі фаху дизайнера визначає як уміння виробляти своє аналітичне, естетичне і практичне ставлення до культурних і художніх цінностей творів образотворчого мистецтва, а також усвідомлення ролі художньо-образної творчості в освоєнні переметного складника (дизайн).

Л. Масол та О. Гайдамака художню компетентність трактують як певну досвідченість особистості у царині мистецтва, здатність до самоорганізації в галузі мистецької діяльності на основі ціннісних естетичних орієнтацій і з метою розвитку власного художньо-творчого потенціалу. На думку вчених, це поняття має особистісно-діяльнісний та інтегративний характер, оскільки є багатограним показником результативності мистецької освіти і самоосвіти, що інтегрує всі компоненти: змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), самореалізаційний (активність, самостійність), креативний (творчість) [5, с. 6]. У такому широкому розумінні художня компетентність об'єднує в собі готовність особистості виконувати художні завдання з різних видів мистецтва (музичного, образотворчого, театрального, хореографічного, екранного тощо). Тому цілком правомірно вважати, що художня і мистецька компетентності ідентичні за своєю сутністю. Можна навіть оперувати поняттями поліхудожньої чи полімистецької компетентності. Однак, мистецька компетентність у класифікації цитованих вище авторів поділяється на переметні компетентності. Тобто представленні музична, образотворча, театральна та інші її різновиди. Окрім того, у межах конкретного мистецтва, згідно з його видами, можна виокремити відповідну компетентність. Наприклад, фахівець з образотворчого мистецтва, безсумнівно, має володіти графічною, живописною, формотворчою, колористичною та проектною компетентностями. Тому в контексті нашого дослідження художню компетентність вчителя образотворчого мистецтва доцільно розглядати в ракурсі специфіки його фаху, що передбачає виконання функцій художньо-творчої діяльності.

Щодо фаху вчителя образотворчого мистецтва, то у науковій літературі фігурує кілька різновидів художньої (предметної компетентності) – поліхудожня, спеціальна, образотворча.

Так, за визначенням Г. Єрмоленко, поліхудожня компетентність учителя мистецтва – це професійна інтегративна якість особистості, що містить комплекс знань про взаємодію мистецтв, інтегровані програми, уміння переносити художній образ в іншу модальність, досвід поліхудожньої проектної діяльності, інтегрованої через зіставлення художніх ідей, зображень, явищ, предметів, сюжету, виразно-образотворчих засобів у когнітивному, ціннісно-мотиваційному, операційно-діяльнісному й особистісно-

творчому компонентах. Їх зміст відображає особливості полімодальної (емоційно-ціннісне ставлення до різних видів мистецтв і здатність до вираження художнього образу через сенсорні системи), методичної (володіння методикою поліхудожньої діяльності і її рефлексією), дослідницькою (володіння дослідницькими процедурами в галузі поліхудожньої педагогічної діяльності) компетентностей [2, с. 5].

Образотворча компетентність художника-педагога, за твердженням П. Пайдукова, сприяє розумінню знання закономірностей практичної реалізації візуальних художніх образів на площині (аркуш паперу, дерев'яна дошка, екран монітора тощо), у реальному й віртуальному просторі (інтер'єр класу, виставковий зал і т. ін.), які застосовуються в різних видах образотворчої діяльності (малюнок, живопис, композиція, комп'ютерна графіка, скульптура, кераміка і т. д.); умінню створювати власні естетично значущі продукти за допомогою різних художніх матеріалів (пензлі, фарби, дерево, глина, папір, віртуальний програмний інструментарій тощо з урахуванням вимог стилю, видів і жанрів образотворчого мистецтва [9, с. 19].

Ми підтримуємо думку В. Ананьєвої, яка вважає, що до складу художньої компетентності входить низка компетенцій: образотворчо-мовленнєва; вербально-образна; образно-стильова; стратегічна; продуктивно-образна.

У різних галузях образотворчого мистецтва художня компетентність своєрідна. В одному випадку вона безпосередньо пов'язана з творчістю (художник-живописець), а в іншому – інтегрована (художник-дизайнер) чи опосередкована (мистецтвознавець).

У загальнопсихологічному аспекті творчу компетентність педагога розглянуто в дослідженні С. Яланської, яка трактує це поняття з позиції найвищого рівня розвитку професіоналізму, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно й неперервно. На переконання М. Явоненко, таке підґрунтя становить здатність людини до генерування ідей, висування гіпотез; фантазування; асоціативного мислення; бачення протиріч; перенесення знань та вмінь у нові ситуації; відмови від нав'язливих ідей, подолання інертності та критичності мислення; незалежності суджень; оцінного судження.

Отже, варті уваги такі ознаки творчої компетентності педагога, як здатність до генерування ідей, висування гіпотез, фантазування, тобто творчого процесу, що складається з етапів підготовки (інтенсивне ознайомлення з проблемою), натхнення

(виникнення ідеї, дія уяви), інсайту (мить осяяння, раптового розуміння) та ухвалення рішення (виконання творчого задуму). Усе це однаково стосується і художньо-педагогічної, і художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва. При цьому специфіка першої полягає в педагогічній майстерності як успішного та якісного виконання типових і неординарних завдань щодо художнього навчання, естетичного виховання й розвитку учнів нестандартними способами і прийомами. Особливості ж художньо-творчої компетентності зумовлені художньою майстерністю як віртуозного володіння мовою образотворчого мистецтва, його різними техніками і матеріалами, без чого у педагогічній діяльності неможливо досягнути реалізації задумів учнів.

Слід зазначити, що в науковій літературі термін «художня майстерність» часто вживаний. У широкому значенні це поняття трактується як «рівень професіоналізму художника, що залежить від таланту, праці, загального культурного і духовного розвитку творчої особистості, ідейно-естетичних настанов»; у вузькому – як «уміння володіти образотворчо-виражальними засобами того чи іншого виду мистецтва» [6]. Також нерідко художню майстерність тлумачать як високий рівень оволодіння технікою виконання мистецького твору. Однак, за В. Серовим, це звужує сутність художньої майстерності до поняття техніки, технічного вміння, суто зовнішньої віртуозності [4, с. 5]. Насправді, технічно грамотно твір, виконаний без творчого натхнення, засвідчує лише ремісничу вправність його автора.

Отже, художня майстерність постає необхідною умовою творчості і в різних аспектах виявляє свої функції, що забезпечують художнє пізнання й акти комунікації внаслідок споживання мистецтва. Саме ця обставина змушує вважати, що художня майстерність є загальним підґрунтям мистецтва. На переконання В. Оверчук, «вона проявляється в позитивній якості художнього задуму, в умілій і винахідливій розробці сюжету, у виразності композиції та в повноті пластичних і колористичних засобів вираження, а також у бездоганному володінні технікою даного виду мистецтва» [8, с. 285]. Звідси, художня майстерність – поняття складне, багатогранне, що передбачає якісну професійну підготовку і високий особистісно-творчий потенціал майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Це вимагає врахування таких положень:

– система навчання і виховання художника-педагога має бути стрункою, цілісною і науково обґрунтованою;

– у процесі навчання майбутній фахівець зобов'язаний оволодіти педагогічною і художньою майстерністю, сформувати вміння самостійної художньо-творчої діяльності в різних видах і жанрах образотворчого мистецтва;

– кінцевим результатом підготовки майбутнього фахівця повинен бути високий рівень художньо-творчої та фахово-педагогічної компетентності.

Таким чином, поняття «художня майстерність» майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – це знання системи максимального обсягу художніх засобів, закономірностей сприйняття художнього твору, уміння здійснювати пошук і знаходити нові змістовно-формальні способи художнього вираження, здатність до активного вивчення і використання специфічної мови різних видів образотворчого мистецтва. Усе це забезпечує студентові вихід на власну художню манеру виконання творів виставкового рівня, як провідного показника його художньо-творчої компетентності.

Категоріальну сутність художньо-творчої компетентності фахівця з образотворчого мистецтва доцільно розпочати зі з'ясування таких суміжних понять, як «художня творчість», «художня діяльність», «художньо-творчий процес», «художній смак», «художньо-творча активність».

У навчальному посібнику з естетики термін «художня творчість» означено як процес духовно-практичного втілення художньої ідеї у чуттєво сприймані художні образи. Загальна її спрямованість – досягнення максимальної відповідності між творчим задумом і його адекватним утіленням у мові мистецтва. Тобто, це процес об'єктивної у матеріалі мистецтва образів, що склалися в уяві, набули виразної життєвої повноти та внутрішньої необхідності у межах твору як цілісності художньої ідеї та її образного життя [7, с. 151]. Отже, за своєю сутністю художня творчість є діяльністю, процесом і продуктом.

На переконання О. Іваненко, художня діяльність – це особлива форма якісного переходу від уже відомого до нового, невідомого в мистецькій сфері, вона завжди насичена яскравими позитивними емоціями і завдяки цьому володіє великою привабливою силою, художньо-образною мовою, специфікою відтворення дійсності, яка на свою чергу, визначається особливостями тих чи інших життєвих явищ та обставин [3, с. 65]. Іншими словами – це художньо-творчий процес образного відтворення життєвих явищ і подій.

І. Туманов справедливо стверджує, що художньо-творчий процес надзвичайно складний за своєю природою, оскільки

охоплює: сприйняття, у ході якого відбувається вивчення об'єкта або явища; творчий задум або формування художнього образу у свідомості художника; практичну роботу з метою створення твору в обраному матеріалі. Так, митець, сприймаючи об'єкт зображення, фіксує відповідні йому риси, властивості, пропорції, інші характеристики й, одночасно аналізуючи їх в різних площинах та ракурсах, синтезує в різних поєднаннях з метою створення якнайповнішого уявлення і проникнення в сутність того, що зображається. Творчий задум виникає у мисленні художника у репродуктивній (об'єктивні знання про об'єкт, що зображується) продуктивній (створення нових ідей, теорій, концепцій) формах розумової діяльності. Виконання твору ґрунтується на основі заздалегідь сформованих художньо-технічних умінь і навичках [12, с. 41–42]. «Технічні навички й секрети майстерності приходять до художника не самі собою, а внаслідок тривалої наполегливої роботи. Свобода і віртуозність володіння мовою мистецтва дає можливість художнику цілком віддаватися творчості, пише М. Ростовцев, легко реалізовувати творчі задуми. Художник, який слабо володіє зображальною технікою, стає скутим і не може повною мірою виразити свої задуми» [11, с. 184]. Отже, саме від рівня художнього сприйняття, новизни й оригінальності художньо-творчого задуму та технічної досконалості виконання в матеріал твору залежить якість та об'єктивна естетична цінність створеного продукту.

З урахуванням окреслених теоретичних конструктів феномена художньої творчості, М. Пічкур художньо-творчу компетентність узагальнено визначає як «універсальну характеристику особи митця, який дотримується законів, грамотно використовує засоби й прийоми гармонізації твору та постійно вдосконалює свою майстерність». У цій інтерпретації нам імponує особистісний підхід автора з позиції універсализму композиційної діяльності, що охоплює образотворчу грамоту й умінь гармонізувати художню форму. Очевидно, що саме знання, умінь й навички з композиції є основою художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва, неухильний розвиток якої піднімає його до вершин професіоналізму – майстерного та ефективного виконання фахових функцій щодо художньо-естетичного навчання, виховання й розвитку школярів. Для цього художнику-педагогу потрібно самостійно вибудувувати траєкторію професійного зростання. На її шляху він повинен постійно цікавитися проблемами теорії і практики композиції, нагромаджувати

власний художньо-творчий досвід, захоплюючись певним видом образотворчого мистецтва.

С. Чернишева вважає, що художньо-творча компетентність лежить на перетині творчих і професійних компетентностей і являє собою комплексну характеристику особистості педагога, здатного виконувати художні завдання на творчому рівні і виявляє готовність навчати цьому учнів [14, с. 675]. Очевидно, що дослідниця до художньо-творчої компетентності зараховує і художньо-педагогічну. На наше переконання, це різні категорії. Загальновідомо, що педагог, який не вмє малювати, не здатен навчити цьому учнів. Тому художньо-творча компетентність є первинною в ієрархії професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва. Адже лише справжній творчо працюючий художник здатний навчити малювати, але, будучи відповідно підготовленим до педагогічної діяльності.

Висновки. Таким чином, урахуовуючи зміст базових категорій дослідження, спробуємо дещо ширше сформулювати сутність художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва, як його здатності до неперервного збагачення власного візуального досвіду, розвитку естетичного смаку й спеціальних здібностей, поповнення знань, удосконалення вмінь і навичок з художнього формотворення засобами композиції в практиці активного продукування оригінальних за змістом, технічно майстерних та об'єктивно-ціннісних творів, що стає міцним підґрунтям для досягнення вершин художньо-педагогічного професіоналізму. Звісно, що процесуальний аспект формування такої здатності, насамперед, зумовлений бажанням педагога бути художньо-творчо компетентним, володіти відповідними знаннями й уміньми. Отже, перспективою подальших досліджень є розроблення моделі педагогічної системи для формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гогоберидзе А. Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышления (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) // Управление дошкольным образовательным учреждением, 2006. № 1. – С. 10–19.
2. Ермоленко Г. Ю. Формирование полихудожественной компетентности будущих учителей изобразительного искусства: автореф. дис. канд. пед. наук, спец.: 13.00.08 / Г. Ю. Ермоленко. – Волгоград, 2010. – 22 с.
3. Іваненко О. Особливості художньо-творчої діяльності учнів шкіл мистецтв на інтеграційних

засадах / О. Іваненко // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. – 2015. – Вип. 37. – С. 65–70.

4. Маковський С. Мастерство Серова // Аполлон. – 1912. – №10. – С. 3–12.

5. Масол Л. М. Художня культура. 10 клас: Тематичні розробки уроків. Рівень стандарту. Академічний рівень / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака – Х.: Вид-во «Ранок», 2010. – 336 с.

6. Мастерство художественное [Электронный ресурс] // Краткий словарь по эстетике. – Режим доступа: <http://esthetiks.ru>

7. Мовчан В С. Естетика: навчальний посібник для вузів / Віра Серафимівна Мовчан. – Київ: Знання, 2011. – 527 с.

8. Оверчук В. В. Творчість: психологічний, культурний і духовний аспекти / В. В. Оверчук // Іван Огієнко у діалозі культур і духовності (Огієнківські читання у Чудодієвому): Збірник наукових праць / [за ред. проф. П. Ю. Сауха]. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І.Франка, 2010. – С. 285–294.

9. Пайдуков П. В. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в процессе предметной подготовки: автореферат дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.08 / П. В. Пайдуков. – Чебоксары, 2013. – 22 с.

10. Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.

11. Ростовцев Н. Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. / Н. Н. Ростовцев. – М., 1983., – С. 184.

12. Сотська Г. І. Естетично-професійна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / Г. І. Сотська. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>

13. Туманов І. Складові художньої творчості та їхнє значення для розвитку творчих здібностей у процесі навчання мистецтву / І. Туманов // Вісн. Львів. ун-ту. – 2008. – Вип. 23. – С. 38–45.

14. Чернышева С. А. Роль проектных методов в формировании художественно-творческой компетенции у студентов педагогического колледжа / С. А. Чернышева // Молодой ученый. – 2014. – №18. – С. 674–676.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Семенова Олена Віталіївна – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, викладач кафедри образотворчого мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: формування художньо-творчої компетентності майбутніх учителів.

УДК 378.147.091.3:78]:316.647.5

THE USE OF HERMENEUTICS IN THE PROCESS OF MUSICAL AND INTERPRETIVE ACTIVITY AS A FACTOR OF FORMATION OF PROFESSIONAL TOLERANCE

Zoya STUKALENKO (Kirovohrad)

Defining of the problem. In modern education professional tolerance acts as an important condition of successful activities in the educational process, basis of its growth and a kind of guarantee of enhancing the effectiveness of the mentioned process. Modern personality comes into a diverse and increasingly complicated multidimensional socio-cultural relationships and faces with the necessity, which often develops into an acute problem – to achieve adequate understanding, agreement and harmony in relationships and interaction with the outside world. Taking it into consideration, the prospective musical art teacher of secondary school should not just be aware of educational and artistic repertoire of the school program, know musical and poetic text of the work, but he/she should disclose the ideological and artistic content and pedagogical orientation of the work and be deeply aware of it and perform it at the proper artistic level – to sing and play. So the level of performing skill is based on the ability to regulate own emotions, keep self-control, be tactful,

tolerant, that depends on the internal state of a psychological equilibrium. In view of the above, the study of hermeneutics in the process of music-interpretation activity as a factor of professional tolerance is relevant and timely.

Analysis of the studies and publications. The phenomenon of tolerance has been considered by the scientists of different branches and grounded in the writings of eminent philosophers, writers, sociologists and educators: Plato, Voltaire, G. Hegel, I. Kant, L. Tolstoy, G. Skovoroda. Fundamental studies of various aspects of tolerance have been held by famous researchers, among which J. Bastida, P. King, B. Wiliam should be mentioned. The problem of tact, nonconflicting is considered by such domestic researchers as: T. Alekseyenko, V. Bocharova, R. Valitova, A. Zarivna, A. Mudryk, V. Sukhomlynsky, O. Shvachko. Such researchers as I. Bekh, L. Zaviriukha, V. Kaloshyn, V. Shalin are mostly concerned with the issues of disclosure of the pedagogical context of the phenomenon of tolerance. Various aspects of formation of

tolerance of schoolchildren and students in educational institutions are examined in the dissertation researches of B. Hershunskyi, O. Kariakina, V. Kozlov, L. Kolobova, D. Kolosov, A. Pogodina, J. Todortseva. In the field of music-pedagogical education certain aspects of pedagogical tolerance have been revealed by E. Abdullin, J. Aliev, A. Asmolov, L. Bezboroda, D. Kabalevskyi, L. Majkovska, L. Masol, O. Nikolayeva, O. Oleksyuk, M. Osenneva, O. Lobova, V. Orlov, G. Padalka, O. Rostovskyi, O. Rudnitska, O. Shcholokova, V. Cherkasov, L. Shkolyar.

The main issue of hermeneutical approach in the field of musical pedagogy is explored by the scientists such as: M. Kagan, O. Katrich, O. Kotlyarevska, D. Lisun, O. Lyashenko, V. Medushevskyi, V. Moskalenko, O. Olekyiuk, I. Poluboyarinoва, A. Plotnitska, T. Reyzenkind, I. Sulyma, N. Chernyavska, A. Shcholokova.

The purpose of the article. The purpose of the article is the research of the technique of application of hermeneutics in the process of music-interpretation activity as a factor of professional tolerance.

The main material. Hermeneutics (from Greek «interpret») – is a direction of scientific activity that is associated with the research, interpretation, explanation and understanding of the text. Hermeneutics was viewed as an art of interpretation, the founders of which were philosophers of the XVIII – XIX centuries. F. Shleyermaher and V. Diltey. Philosophers have developed hermeneutics as a methodological basis of Humanities, which means the art of understanding someone else's identity. The main task of philosophers in the context of the hermeneutical approach was an organic combination of creative design of the author with the interpreter, which is based on understanding and empathy. In the context of the musical-pedagogical activity the phenomenon of hermeneutics has a wide definition. From the perspective of music education, artistic text, a piece of music and its components, objects and subjects of the teaching process, pedagogical relationships, etc. can be considered as this phenomenon.

The hermeneutical approach to mastering of the music text provides for the disclosure of a certain semantic unity, the structure and separation of various approaches of defining of the essence and interpretation. Music-interpretation activity of prospective musical art teachers is a creative work in the professional preparation and a part of the holistic approach to the solving of the tasks of our research. Conclusions of the philosophers about creativity in teaching and education as a process of self-realization of a personality indicate the

interpretation of art as a universal mechanism for the development of an individual [1].

The artistic embodiment of musical image in the process of interpretation of a musical piece depends on the psychological and professional qualities of a musical art teacher: intelligence, professional competencies, experience, emotional stability, temperament, creativity, artistic exposure, possession, tolerance.

Student age, which is specified by social activity, is the optimal period for the effective formation of tolerance. Professional tolerance, that is the incentive for the formation of harmony of partnership, the driving force of positive solution of common creative tasks, has the following characteristics: the ability to control oneself; to listen to the interlocutor; to be friendly; to discover respect for the identity and individuality of each member of the team; to have anthropologically oriented thinking (the ability to exercise constructive discourse, to avoid conflicts, to conduct dialogue and reach consensus of the interpretations of musical works); respectful attitude to another culture with a positive perception of one's own; the presence of human values of a personality (goodness, mercy, patience, altruism, responsibility, sincerity, fairness, honesty, understanding).

Professional tolerance of prospective musical art teachers is defined by us as a personal quality, professional position, subject-subjective interaction of a teacher and students in the process of artistic and aesthetic activity; ability to perceive other people's thoughts, behavior and other features without objection and counter in the process of dialogue with works of musical art.

The main direction in the complex structure of the process of musical interpretation is to create a search engine for motivation. According to M. Kagan, «a work of art is «open» for the co-creation of people and in the process of adoption they should hang over, interpret, «attach» it to their experience and spiritual world, thereby continuing the creative process started by the artist» [2, p. 262]. Music art teacher has to be aware of the plurality of hidden meanings and variant interpretation of musical works, which in turn requires both intellectual and aesthetic work.

The famous French philosopher P. Ricker believes that the hermeneutical field is a total of the interpretation of different shades of meaning: «one content is direct, primary, with literal meaning, which simultaneously defines the other content – secondary, which can be understood only through the first» [6, p. 45]. Hence there is a professional tension that declares various forms of musical interpretation. Hermeneutical abilities are based on certain principles: *the principle of cognitivity* (its implementation is in the organization of the educational process, where on

the stage of realization of new information there is some coincidence with the conception of a composer. The main objective of this principle is the «cooperation» of a composer and performer of the musical composition, where the cornerstone is self-correction and self-assessment of the activity); *the principle of heuristic* (the content of the art work is a diverse information about the style, genre, composer's era, nature of the work, where the «collaboration» between the student and the author is the application of the methods of deduction, induction, guess. «The cooperation of the author and the reader can be an example of a social strategy, and control of emotions – of affective one» [8, p. 4–7]; *the principle of the development of the activity of a teacher of music art* (in the hermeneutical approach, which is based on this principle, much attention is paid to the independent work of students, that is, the analysis of the musical work that develops the mechanisms of thinking and orientation in a combination of constructing semantic shades of work); *the principle of a dialogue between the teacher and student* (based on the dialogical approach, which requires constant contact and active discussion of the activities of the contractor, as well as the principle of a polilog – a collective discussion of a student performing interpretation); *hermeneutical circle* (harmonizing the relationship between the text and artist, where the action is aimed at the feedback circuit of communicativity: life – the artist – a piece of music – the author – the artist – life); *the principle of interpretation of the musical work* (which creates such schemes in the mind of a student, which builds its own model concept and provides a certain dialogism in the interpretation of the piece of music. This concept absorbed the tint of an individual kind of interpretation.

O. Lisun defines the following skills as the hermeneutical ones: «understanding, spiritual values, knowledge, dialogical way of perception, hermeneutical circle, empathy, compassion, which are due to the fundamental categories of hermeneutical doctrine» [3, p. 62–66]. As one can see, the hermeneutical abilities in relation to the interpretation of music works determine «the basis of all processes of communication, during which we have to disclose the intentions and actions of the people, their words, actions, products of spiritual, mental activity, works of art and any other iconic systems» [3, p. 45].

O. Lyashenko confirms that «there is no infinite variable possibility, and the range of interpretations has certain limitations. Their presence puts up interpretation from the plane of the psychological freedom into the plane of scientific method of knowledge» [4, p. 58–63]. Penetration into the idea of the author and adequacy of its playback occurs on the basis of «decoding of the objective essence of the piece

with the inclusion of such subjective mechanisms of a personality-psychological plan as an associativity of perception, emotional reaction» [4].

I. Poluboyarinova believes that «interpretation is a structured way in performance time and space of creative communication of a personality (I) with Another in itself (the author of the musical work» [5, p. 71]. This gives us grounds to confirm that the key point in the diversity of the hermeneutical approach that puts forward the requirement of adequate recovery of the content of artistic work is tolerance. Hermeneutical skills allowed highlighting the complex of universal provisions for human knowledge, according to which the most full and adequate one is understanding of a human from the humanistic-tolerant positions, namely:

- the dialogical reliance on exposure and understanding as the basis of hermeneutics;
- organic combination of knowledge with self-study;
- the combination of the cognitive and artistic and aesthetic approaches in the process of higher education;
- divination into the inner world and psychology of the other "I" and pedagogical situation in general.

Artistic-pedagogical interpretation of music as a kind of training activity dictates the new quests for art and integration. Students should realize that in the system of musical-pedagogical education, which has its own specifics, musical performance interpretation of works is focused on the job in future professional activity, that is directed at children's audience. Therefore, prospective professionals must master a number of theses, which would further optimize their work. Firstly, it is an availability and brightness of the interpretation work, ability to highlight the main musical image boldly, that is, «to apply» interpretation of a musical work unobtrusively; to be able to interest children with own example.

One of the dominant conditions of creating a tolerant learning environment, according to G. Padalka, is to achieve the principles of dialogical grounds of the interaction between the teacher and student in the learning process. Thus an objective possibility of interpretation of artistic images, demonstration of different variants of interpretation solution of performing becomes the basis of pedagogical searches in this direction. Therefore, empathically psychological awareness of the inner world of a student should be an important aspect of ensuring the educational dialogue.

To analyze the style of a choral conductor in the process of application of hermeneutics is important for the study of professional tolerance of prospective musical art teachers. In this context,

students should analyze versions of the musical works conducted by them, while doing a comparative analysis of performing of versions of the work, proposed by different conductors-choirmasters. The main purpose of the analysis of the performing versions of a choral work is a setting of means of achieving of the artistic integrity of this work, which is a condition and a sign of incarnation of the performing concept. Analysis of the means of achieving of artistic integrity of the choral work allows to compare different performance versions of it and to make conclusions regarding the features of the individual performing style of each conductor-choirmaster.

In order to develop in prospective teachers of musical art the ability to understanding, empathy and sympathy (compassion) in professional activities, adequate interpretation of not only works of art but also awareness of the causes and consequences of misunderstanding, ability to separate for the detection of tolerance and intolerance, that may occur as a result of human interaction with another culture, it is important to use such methods of research for the measures of preventive axiopsychological deviations in behavior: exercises, challenges, discussions and resolving of problematic situations. In our belief, the main form of improvement of professional training of prospective musical art teachers could be the program, which has a synthesized complex of pedagogical, methodical, psychological knowledge, where specially organized training and performance practice is a perfection of it.

Taking into account the specifics of a prospective profession, the direction of a prospective teacher of music to work in secondary school, we paid attention to the analysis-interpretation of the works of school song repertoire, depending on the ideological and artistic conception of the composer, artistic and aesthetic principles, moral and ethical views, the ability to tolerate use of the research methods and preventive techniques (the elimination of causes and effects, which can stimulate intolerance, overcoming them before they affect the behavior). In this perspective, it is advisable to focus on the comparative analysis of artistic works. Comparative analysis helps to implement and develop students' persistent idea of the variety of musical styles, genres and forms, shapes humanistic worldview, brings up tolerant attitude towards cultural heritage of different composers.

Conclusions. Thus, experience of hermeneutical abilities allows to solve the problem of understanding of a musical work, attention and self-control. It is clear that the process of "appropriation" of the content of a musical

composition is implemented in the individual performance activity of students, which can be considered as a full art dialogue with the author of the work and the audience, in which the exchange of personal values is performed.

The above mentioned allows us to understand the hermeneutical approach as a theoretical-methodological strategy of forming of moral values of contemporary professional education in students, which in turn provides a holistic development of complex multicultural, linguistic, communicative, discourse and technological knowledge, abilities and skills based on the transformation of the content elements. Application of hermeneutics is based on the principles of cognitivity, heuristics, dialogue, principle of a hermeneutical circle, interpretation of a musical art teacher, development of the activity of a musical art teacher, which stimulate the formation of an important ability of a prospective musical art teacher – his/her professional tolerance.

Prospects of the further researches are in the wider study of the general system of tolerance and professional tolerance of a prospective musical art teacher with regard to its various components, mechanisms and factors; further development of methodological instruments of measuring of professional tolerance as a multilevel phenomenon.

BIBLIOGRAPHY

1. Бердяев Н. А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения / Н. А. Бердяев. – переизд. в «Философия свободного духа». – М.: Республика, 1994. – 312 с.
2. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
3. Лісун Д. В. Сутнісна характеристика та структура професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця / Д. В. Лісун // Наукові записки Тернопільського НПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 62–66.
4. Ляшенко О. Д. Художня інтерпретація творів мистецтв в теорії та практиці наукового аналізу / О. Д. Ляшенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-мет. ж-л. – К.: Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка, 2011. – Вип. 2. – С. 58–63.
5. Полубояринова І. І. Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів / І. І. Полубояринова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 1(8). – С. 71.
6. Рикер П. Конфлікт інтерпретацій. Почерки о герменевтике / Поль Рикер. – М.: Медиум, 2002. – 622 с.
7. Щепилова А. В. Когнитивный принцип обучения второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании / А. В. Щепилова

// Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 4–11.

8. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: моногр. / О. П. Щолокова. – К.: Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1996. – 172 с.

9. Щолокова О. П. Сутність і термінологічна характеристика інтерпретаційного процесу в умовах художньо-педагогічної діяльності / О. П. Щолокова // Науковий часопис. – К.: НПУ, 2005. – Вип. 2 (7). – С. 2–14.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Stukalenko Zoya Mykhailivna – a post-graduate student of the Department of Pedagogy and Educational Management, a lecturer of the Department of Music Theory and Instrumental Disciplines, a leader of the Orchestra of Folk Instruments of the Art Faculty of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University.

Terms of scientific interests: music and performing training of prospective teachers of music, art and aesthetic education of youth.

УДК 372.87

МЕТОДИКА ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ ДО ОСНОВ ПИСЬМОВОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сян ЧЖАО (Одеса)

Постановка проблеми. Кожна високо-розвинена музична культура характеризується наявністю засобів письмової фіксації музики. Це може бути графічний запис цілісних музичних творів, найважливіших елементів музичної мови, або абстрактних музично-теоретичних уявлень (звукорядів, формул ритму та ін.). Засоби музичної писемності різноманітно пов'язані з вербальною мовою, системами числення, з усією художньою практикою даної культури.

Головними функціями систем музичної писемності є збереження ідентичних текстів і моделей творчості, поширення кращих зразків музики, забезпечення музично-виконавської діяльності, а також сприяння практиці навчання музичному мистецтву. Виходячи саме з такого широкого розуміння феномену музично-письмової культури, слід, на наш погляд, розглядати конкретні питання методики вивчення нотної знакової системи (або – як найчастіше говорять педагоги – нотної грамоти) в загальноосвітній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема методики навчання нотної грамоти не є новою. Вона має більш ніж тисячолітню історію. Ця історія бере свій початок у європейській музичній освіті, зокрема, у працях Гвідо Аретинського (XI століття). Незважаючи на свою давність, проблема освоєння нотної грамоти ніколи не втрачає актуальності. У другій половині минулого і початку нашого століття вона часто ставала предметом наукового та методичного аналізу (роботи Л. Баренбойма, П. Вейса, Т. Дябло, Н. Долматова, П. Мироносицького, Г. Рігіної, М. Румер, М. Чернова та ін.).

Постійна увага фахівців до даної проблеми пояснюється, по-перше, еволюційними змінами

музичної культури та відповідним розвитком засобів фіксації музичних текстів. По-друге, весь час (а зараз – досить швидко) змінюються умови, цілі, підходи, характер самої музично-освітньої практики. Отже, не дивно, що сьогодні, на початку XXI століття музиканти-педагоги (Ю. Алієв, Л. Безбородова, О. Бобрик, С. Білецький, С. Ключко, Т. Ліхініна, Н. Неделкут, Ю. Поплавська, О. Ростовський, О. Стріхар, С. Якимчук та ін.) як і раніше задаються питаннями про доцільність та шляхи вивчення нотного письма в загальноосвітній школі.

Про це свідчить, наприклад, авторитетне висловлювання О. Ростовського: «Яке місце у музичному навчанні має посідати вивчення нотної грамоти? Досить поширеною є думка про те, що навчити учнів співати по нотах у загальноосвітній школі практично неможливо, а якщо й досягаються якісь успіхи у цій царині, то лише за рахунок других видів діяльності. Ця думка небезпідставна, оскільки спів по нотах дійсно забирає багато часу» [8, с. 81]. Разом з тим, вчений підкреслює наступне: «... вміння співати по нотах суттєво сприяє розвитку музичних здібностей дітей. У них поліпшується точність інтонування, розвивається мелодійність й гармонічний слух, успішніше засвоюються різноманітні знання для записів музики, музичні поняття і терміни» [8, с. 95]. Більшість учителів правильно розуміє значення співу по нотах – не як самоціль, а як засіб музичного навчання. У нашому дослідженні (воно здійснюється в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського) ми твердо дотримуємося даного постулату і, слідом за провідними фахівцями, розглядаємо музичну писемність не

як самоціль, а як важливий компонент музичної освіти. Даний компонент доцільно виділити і вивчити як комплекс особистісних властивостей. У першу чергу, в даний комплекс входять знання, вміння і навички учнів. У цілому ж можна вважати дану властивість особливою компетентністю, яка входить у більш високу єдність музичної компетентності. Назвемо цей комплекс особистісних властивостей музично-граматичною компетентністю.

Мета даної статті – проаналізувати і уточнити принципи методики прилучення учнів початкової школи до основ музичної писемності. Подібна методика може бути визнана успішною, якщо вона дозволить задовільно вирішити наступний ряд першочергових навчальних завдань, до числа яких входять: а) розвиток здатності учнів до інтонаційному поданням, вдосконалення «механізму внутрішнього слуху»; б) формування навички координації внутрішнього музичного слуху з моторними діями і зоровим сприйняттям; в) подолання суб'єктивних ефектів утруднення при читанні або написанні учнями музично-графічних знаків (в основному – труднощів, пов'язаних з умовністю відносин між формами і денотатами знаків музичної писемності); г) створення художньої мотивації використання учнями засобів музичної писемності; д) вирішення проблеми дефіциту академічного часу, необхідного для освоєння нотної грамоти на заняттях з предмету «Музика» в загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу. Головна проблема освоєння нотного листа, помічена педагогами-музикантами ще в позаминулому столітті – це трудність узгодження різних умінь учня, а саме: умінь зорво розрізняти музично-графічні знаки, відтворювати їх письмово, формувати адекватні цим знакам звукові уявлення (фактично - «читати ноти»), розуміти їх абстрактне значення, використовувати ноти для запису музично-звукових образів. Основним педагогічним методом, спрямованим на вирішення даного комплексу проблем, був і, ймовірно, залишається прийом сольмізації, тобто – спів знайомих або незнайомих мелодій, ладових звукорядів, інтервалів, арпеджування акордів та інших інтонаційних утворень з одночасним проголошенням простого односкладового імені кожного тону. Залежно від національної культури, освітньої традиції, особистих пристрастей педагогів та інших причин, учні освоюють або функціональні імена тонів («релятивна система сольмізації»), або імена позицій звуковисотного ладу («абсолютна система сольмізації»), або ж обидва способи.

Для позначення елементів ладового звукоряду М. Чернов, розглядаючи цілі і можливості загальної музичної освіти, висуває освоєння школярами «музичної грамоти» в якості однієї з головних освітніх завдань. Вчений формулює важливу загальну вимогу до методики формування музично-граматичної компетентності, суть якої полягає в наступному – самому початку введення учнів у коло музичної грамоти має передувати зіткнення аудиторії з живим матеріалом музики, як пасивним – у вигляді слухання, так і активним у вигляді виконання хором і в унісон мелодій і тих творів, які потім буду підлягати теоретичному ознайомленню з ними в цілому або з їх складовими частинами. На відміну від М. Чернова, М. Румер недвозначно розрізняє спільне завдання оволодіння музичною грамотою і більш приватне завдання вивчення нот в загальноосвітній школі. Вона пише наступне: «Часто при роботі з музичною грамотою вчитель ставить своїм завданням навчити учнів лише читати ноти і дати їм ряд теоретичних відомостей» [7, с. 166]. І далі, дослідниця висловлює тверде переконання: «Для того щоб розбиратися в музичній мові, треба, звичайно, мати ряд відомостей теоретичного порядку і вміти розбиратися в нотописанні» [7, с. 56].

Важливим положенням методики залучення дітей до нотної писемності є висловлене М. Румер міркування про те, що «з показу ноти як знака тривалості і починається освоєння нотного запису» [7, с. 22]. Це повністю виправдано з музично-семіотичної точки зору. Основний фонд музичних знаків (алфавіт нот) являє собою комплект конвенціональних символів, призначених для позначення тривалостей тонів і фіксації ритмічної структури інтонаційної форми. Оволодіння ритмічним записом, за рекомендацією М. Румер, «... добре опановувати приблизно так: береться проста знайома пісня, спочатку лише з двома видами тривалостей (наприклад, чверті і восьмі або чверті і половинні); записується текст пісні по складах, кожна музична фраза на окремому рядку, причому кожна фраза об'єднується лігою. Потім пісня знову співається і в той же час ритм плескається в долоні або відстукується олівцем по столу. Відзначаються при цьому довгі і короткі звуки. Керівник показує, як записуються довгі і як короткі звуки. Запис учні проводять самостійно або спільно, за допомогою керівника. Далі може бути проведена і зворотна робота – читання ритму по запису або ударами в якій-небудь інструмент або, нарешті, читанням словесного тексту згідно ритмічного запису, тобто вчитель дає на дошці запис подібно вищевказаному»

ритмічним записам, а учні читають текст, затримуючись на окремих складах або прискорюючи читання залежно від нотних знаків. Пісні при цьому бажано вибирати малознайомі» [там же]. Зрозуміла логіка даного методичного плану, що складається в русі від демонстрації нотного запису ритму відомої учням мелодії до відтворення учнями ритму невідомої їм мелодії. Питання викликає лише доцільність записування ритму учнями вже на найпершому етапі роботи. У методичному плані дуже корисні зауваження М. Румер щодо інтонаційного змісту тих музичних зразків (пісенних мелодій, ритмів), які використовуються для формування музично-граматичної компетентності учнів. Зокрема, представляється проникливим і важливим міркування про співвідношення метричного (тактового) і фразового акцентів: «На правильність інтонації, тобто на правильний логічний наголос доводиться завжди звертати увагу в співі, так як це є умовою виразного співу. Інтонація в музичній фразі зазвичай збігається з тактовою рисою, однак ми знаємо, що не всі тактові риси мають однакове значення в сенсі інтонаційному, тобто в сенсі наголосу. Тому, знайомлячи дітей з тактовою рисою, не слід занадто фіксувати увагу на метричному наголосі, тому що від цього музична виразність лише потерпить збитків. Тому підбираючи приклади для запису з тактовою рисою, треба бути дуже обережним і брати по можливості такі приклади, в яких метрична тактова риса і логічна (логічний наголос) збігалися б» [7, с. 40]. Висловлене М. Румер методичне міркування актуально. Разом з тим, воно свідчить про недостатню розробленість багатьох приватних положень методики вивчення музичної грамоти (в даному випадку – положень про вивчення мовного принципу тактової метрики і відповідної графіки музичного письма).

Ще один недостатньо розроблений момент – це якість «неточної» фіксації звуковисотного малюнка мелодії. За думки М. Румер (сама думка надзвичайно цікава і не викликає сумнівів), залучення учнів до письмового способу відображення висотної модуляції тону повинно починатися з приблизної фіксації висотного малюнка мелодії на папері, а завершуватися - максимально точною його фіксацією на п'ятилінійному нотному стані. В якості проміжної форми дослідниця пропонує «більш точну фіксацію наспіву по висоті на розграфленому папері». На жаль, ця форма запису залишається не до кінця зрозумілою. З погляду музично-графічного семиозису для побудови методики важливо визначити які саме звукові десігнати мають на увазі, і

якими знаковими носіями він будуть виражені. У роботах М. Румер ми знаходимо методичні положення, які викликають питання і заслуговують дискусії. Так, наприклад, автор вказує на те, що при роботі з учнями «добре співати знайомі пісні, дивлячись в ноти або на запис на дошці». Цей методичний прийом очевидний і неминучий. Однак, автор чомусь вважає, що «записи робляться без ключа, так як не фіксовані точно висота і тональність» [6, с. 46]. Таке доповнення не цілком зрозуміло: якщо мається на увазі приблизний графічний аналог, то нема чого й говорити про ключі. А якщо мова йде про стандартну п'ятилінійну нотацію, то ключ повинен бути використаний, щоб не створювати звичку мислити всі відстані між лініями як еквівалентні ступені, що утворюють однакові інтервали. Важко погодитися також з тим, що при вивченні граматичного поняття про музичні інтервали «найлегше запам'ятовуються переходи голосу звуками тонічного тризвуку або, як їх ще називають, стійкими звуками ладу». Таке уявлення виходить з спрощеного уявлення про природу музичного ладу, а також з неабсолютно виправданого пріоритету, що віддається музичною педагогікою двом гармонійним ладам – мажору і мінору. Однобічність даного підходу до формування ладового слуху учнів вже давно стала предметом справедливої критики.

Розглянемо ще один приклад оригінальної методики залучення дітей до музичної писемності, яка вироблена відомим педагогом і диригентом-хормейстером В. Поповим. «Ми прагнемо до того, – пише В. Попов, – щоб учні вже на другому-третьому занятті самостійно, з невеликою допомогою керівника, могли б заспівати по нотах найпростішу мелодію». Така інтенція відповідає, як ми розуміємо, цілям та умовам періодичної позашкільної роботи з учасниками самодіяльного хору. Початковий етап на заняттях В. Попова відрізняється оригінальністю: «З самого початку ми направляємо увагу учасників хору тільки на засвоєння висотних відносин між ступенями в домажорному звукоряді. З цією ж метою на час відмовляємося від нотного запису, так як з досвіду знаємо, скільки труднощів воно викликає» [5, с. 11]. Для запису і наочної демонстрації висотної структури мелодії В. Попов використовує цифри (за методом Е. Шеві). Причому, цифри розташовуються драбинкою, утворюючи наочну модель звукоряду, що є досить поширеним і ефективним прийомом наочної репрезентації ладового звукоряду. Ефективність роботи з такою моделлю не підлягає сумнівам. Однак подальше просування шляхом освоєння

музичної грамоти видається проблематичним. В. Попов пропонує одночасно із спрощено-наочним способом фіксації тонових елементів різної висоти використовувати і запис тонів на нотному стані. «Але умови цього запису – пише він, – пов'язуються в основному з домашніми завданнями. У класі записуються невеликі мелодії цифровими позначеннями, а вдома пропонується їх перевести в нотний запис. Ритмічна сторона спочатку опускається» [5, с. 67]. Ймовірно, домашня робота з перекодування цифрових послідовностей в нотолінійний запис буде являти собою більш розумовий, ніж внутрішньо-інтонаційний процес. Використання стандартної музичної нотації, що уникає позначення тривалостей тонів (а також тактів, пауз, цезур та ін.) може закріпити неадекватні звуко-графічні асоціації, які вільно виникають у школярів при виконанні завдання з транскодифікації музичного тексту. Більш переконливим і, на наш погляд, актуальним є спосіб пояснення учасникам хору метроритмічного устрою музичної мови. «З'ясовуємо, – описує цей спосіб В. Попов, що в будь музиці є свій певний рахунок. ... Визначаємо, як рівномірно чергуються удари як метричні частки і знаходимо їх у знайомих піснях. Тепер назвемо тривалості звуків: тривалість, що збігається з однією часткою – чверть, з двома – половинна ... дві тривалості на одну частку – восьмі» [5, с. 13]. Ми вважаємо, що такий спосіб навчання має універсальну цінність для методики і практики загальної музичної освіти.

У методиці, запропонованій Н. Гродзенською виділимо два найбільш цінних положення. Перше з них полягає в солідній підготовці слухових уявлень в процесі «донотного періоду» (відповідного «добукварного» при вивченні рідної мови) до знайомства зі знаковою системою стандартної нотації. «Нотний запис я показую дітям – пише Н. Гродненська, – тільки після того, як вони успішно виконали вправи в межах п'яти звуків. Спочатку знайомлю дітей з нотами соль, фа, мі. Показавши їх запис дітям, задаю питання: «Де пишеться така нота, яка нота пишеться там-то, яка вище, яка нижче? ... Викликаю учнів до дошки, щоб вони написали потрібну ноту. На наступному уроці все це повторюється і закріплюється. Тут же показується і тривалість нот. Тільки тоді, коли ми переконуємося в тому, що запис нот соль, фа, мі засвоєний всім класом твердо, знайомлю дітей із записом нот ре до. Тепер діти можуть самостійно заспівати написані на дошці мелодії. При цьому вчитель, а іноді й діти водять по дошці указкою» [4, с. 9]. Відзначимо, що, на відміну від М. Румер та інших авторів, Н. Гродзенська починає освоєння ладового

звукоряду не з тризвуку, а з низхідних мелодійних рухів, що спираються на 3, 4 і 5 ступені ладового звукоряду. Це узгоджується з загальноєвропейським досвідом музичної педагогіки ХХ століття (зокрема, з методикою З. Кодая, практикою музичного навчання в країнах Прибалтики та ін.). Друге положення, що має велике значення для музичної освіти - використання рухів руки вчителя та учнів для підкріплення наочних уявлень про повернення і характер (скачки, плавний рух) звуковисотного розгортання мелодії, яка інтонується. Зокрема, автор пропонує використовувати форму гри з «драбинкою». Це положення підтримано багатьма іншими педагогами та вченими.

Увага питанням освоєння школярами музичної грамоти приділив у своїх методичних рекомендаціях О. Ростовський. Вчений проаналізував процес формування синестетичного сприйняття і системно-асоціативного механізму музичного мислення й встановив необхідні орієнтири переходу від слухо-моторних до слухо-моторно-зорових асоціацій, які лежать в основі музично-граматичної компетентності учнів. Спираючись на вокально-хорову традицію навчання музиці в Україні та східнослов'янських землях, О. Ростовський зосередив головну увагу на методи сольмізації [8]. Головна цінність рекомендованого підходу полягає, на наш погляд, у компромісному поєднанні релятивного й абсолютного принципів сольмізації. Зокрема, ідея поєднання двох систем сольмізації знайшла вираження у використанні відповідних засобів музичної графіки: ключа релятивної нотації («Йо») та ключів абсолютної нотації («Соль», «Фа», «До»).

Висновки. Підсумовуючи представлені методичні положення, висунуті авторитетними музикантами-педагогами, і спираючись на них, спробуємо коротко сформулювати педагогічні принципи освоєння школярами основ музично-письмової культури. Ці принципи такі:

1. Уміння читати ноти – більш важливий компонент музично-письмової компетентності, ніж уміння записувати музичний текст – принцип нерівноцінності умінь.

2. Формування вміння читати музично-графічний текст не повинно бути відокремлене від уміння його письмової фіксації. Однак, воно повинно трохи випереджати формування вміння музичного письма – принцип випереджаючого становлення навичок читання нот.

3. Формування уявлень про музичні графеми має формуватися в суворій відповідності зі слуховими уявленнями про

відповідні інтонаційні морфеми – принцип інтонаційної сигніфікації.

4. У процесі формування аудіо-візуальних і візіо-аудіальних уявлень вчителю музики слід спиратися найбільше на іконічні властивості графічних засобів музичної писемності – принцип ізоморфізму, наочності.

5. Необхідною умовою і методом формування музично-граматичної компетентності є використання вербальних еквівалентів для інтонаційних і графічних знаків. Їх вибір обумовлюється культурно-освітніми цілями і властивостями освоюваної музичної мови – принцип вербального підкріплення.

6. Освоєння музичної писемності має здійснюватися в процесі безпосередньої звукової музичної діяльності учнів: співу, гри, руху, активного слухання творів – принцип зв'язку з музикуванням.

7. При кожній можливості слід звертати увагу учнів на естетичні та художні властивості письмових музичних текстів, використовувати ці властивості в діяльності – принцип художньої мотивації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аверина Н. В. Проблемы репертуара в детском хоровом исполнительстве: / Н. В. Аверина: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 24 с.

2. Аверина Н. В. Из опыта работы с младшими хорами в Детской хоровой школе «Весна» им. А. С. Пономарёва. Нотная папка хормейстера № 1 // Н.В.Аверина. – М., 1998. – 89 с.

3. Аверина Н. В. Нотное издание «Золотая библиотека педагогического репертуара» / Н. В. Аверина. – М., 2008. – С. 2–19.

4. Н. Гродзенская. Методика обучения пению в начальной школе / Н. Гродзенская. – М., 1978. – 145 с.

5. Попов В. Моя жизнь – в хоровом искусстве, в том деле, которому я отдал всё / В. Попов // Музыкальная Академия. – 2011. – № 7. – С. 16–20.

6. Румер М. Из опыта работы по музыке и ритмике в детском саду / М. Румер. – М., 1926. – 87 с.

7. Румер М. Музыкальная грамота на основе пения / М. Румер. – М., 1927. – 123 с.

8. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі / О. Я. Ростовський. Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга Богдан. – 2001. – 213 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сян Чжао – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики України і Китаю.

УДК 37.011.3-051:78]:159.938.343.32

СТИЛЕВІДПОВІДНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ СПРИЙМАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ВІДЕНСЬКИХ КЛАСИКІВ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

Тань СІЯО (Київ)

Постановка проблеми. Актуальність даної проблеми зумовлено необхідністю підвищення ефективності інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців, розвитку їх загальної музичної культури на основі опанування високохудожніх творів класичного мистецтва.

Формування музичного сприймання є необхідною умовою оптимізації процесу музичного виховання особистості, піаніста у тому числі. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від особистості вчителя, від його професійної підготовки до музично-виховної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зрозуміло, що готовність до сприймання та відтворення музичних творів віденських класиків є одним з головних завдань всієї фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики. Проблеми усвідомлення значущості

музики віденських класиків, її стильової своєрідності, виконавської та піаністичної неповторності безпосередньо або опосередковано приділяли увагу багато дослідників (Ж. Аністратенко, О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, Н. Кашкадамова, Г. Курковський, А. Рубінштейн, В. Шульгіна та ін.).

Музичні твори віденських класиків створює особливий, фундаментальний прошарок всієї фортепіанної підготовки студентів Інститутів мистецтв. Мистецтво виконання класичної музики на фортепіано (твори Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена) є безперечною вершиною інструментально-виконавської підготовки будь-якого музиканта [3].

Класицизм став новим етапом розвитку мистецтва, дав відмінний від прийнятого доти метод відтворення змісту в музиці – розкриття його в розвитку, в зіткненні суперечностей.

Для класицизму характерна діалектика контрасту і єдності у співвідношенні образів та тем. Метод відтворення дійсності в боротьбі суперечностей типізовано втілюється в формі сонатного Allegro, яка набула у класиків завершеності й стала для них основною. Впорядковано було й застосування головних жанрів, що склалися на цей час у музиці для фортепіано й за його участю. Розвиваючи фактурні можливості нового струнно-молоточкового інструмента, композитори-класики формують «нове інструментальне письмо» [3, с. 277].

Мета статті полягає в визначенні стилевідповідного підходу, як головного в процесі сприймання музичних творів віденських класиків майбутніми вчителями в процесі фортепіанного навчання.

Виклад основного матеріалу. Зміст мистецької освіти спрямовано на засвоєння студентами цінностей мистецтва, художньо-естетичний розвиток кожного майбутнього вчителя, оволодіння ними різновидами мистецької діяльності. В цьому контексті особливого значення набуває розвиток здатності майбутніх фахівців до сприймання. Навчальне художнє пізнання можна інтерпретувати як взаємодію суб'єкта (студента) і об'єкта (художнього твору), спрямовану на усвідомлення змісту і форми художніх образів, на досягнення нового знання щодо мистецтва [5, с. 89].

Сприйманням називається відображення в свідомості людини предметів і явищ дійсності при їхньому безпосередньому впливі на органи чуття. Результатом сприймання є цілісний образ об'єкта [6, с. 120] (наприклад, узявши в руки нову книгу, ми одночасно сприймаємо колір її сторінок, вагу тощо. Ці зорові, тактильні та інші відчуття, поєднуючись, дають образ книги).

Проте дослідження показують, що сприймання не зводиться до простого складання відчуттів, воно дає якісно нову ступінь чуттєвого пізнання дійсності, доповнюється і опосередковується наявними в особистості знаннями, її минулим досвідом [6]. Отже, сприймання є надзвичайно складним психічним процесом. Тому не дивно, що цілий ряд питань, пов'язаних з його протіканням, не зважаючи на значні зусилля з боку багатьох вчених, не розв'язані і дотепер.

Психофізіологія XIX ст. виходила з ілюзії, що дослідження сприймання повинно базуватися на вивченні будови периферичних рецепторних апаратів і фізіологічних принципів їхньої роботи. Стосовно до зору це означає, що вивчення проекції образу предмета на сітківці може пояснити сприймання видимого світу.

Критичний аналіз цих поглядів зробили в своїх роботах вітчизняні психологи С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонт'єв, П. Я. Гальперін та ін. На його основі був розроблений принципово новий підхід до вивчення проблеми сприймання. Виходячи із сеченівського розуміння рефлексорної природи сенсорних процесів, вони почали розглядати сприймання як своєрідну дію, спрямовану на обстеження об'єкта сприймання і на створення його копії, його подібності [1, с. 157].

Різностороннє вивчення сприймання показало, що як і всякий процес пізнання, воно залежить від особливостей суб'єкта: його досвіду, знань, потреб, інтересів, установок, спрямованості.

Як і відчуття, воно є суб'єктивним образом об'єктивної дійсності. Критерієм їхньої істинності є практична діяльність людини. Сприймає дійсність не ізольоване вухо чи око, а конкретна жива людина. Тому в сприйманні виявляється її ставлення до об'єкта, її бажання, інтереси, почуття тощо [1].

Проблема формування музичного сприймання має глибоку історію. Накопичення величезного обсягу теоретичного матеріалу призвело до виникнення у XX ст. науки про музичне сприймання, яка на сучасному етапі виступає як наука про закономірності процесу формування та функціонування суб'єктивного музичного образу.

У становленні цієї науки велику роль відіграли праці Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, О. Костюка, О. Ростовського, О. Рудницької, Є. Назайкінського, Б. Теплова, В. Шацької, а також багатьох інших вітчизняних і зарубіжних учених.

Сприймання музики досліджується в багатьох напрямках. Музикознавчий напрям, наприклад, складають, передусім, праці Б. Асаф'єва, який показав, як закономірності музичного сприймання враховуються композитором, як структура сприймання віддзеркалюється на будові музичного твору. Психологічний напрям складають дослідження, присвячені музично-перцептивним здібностям людини (Л. Бочкарьов, В. Ветлугіна, Б. Теплов та інші).

Один з фундаторів музичної педагогіки, професор Г. Падалка зазначає, що сприйняття мистецтва – процес і результат приймання і усвідомлення інформації, що міститься в художніх образах [5, с. 97]. Сприймання, оцінювання і творення є провідними видами мистецької діяльності, притаманними будь-якому ступеню навчання, їх взаємодія носить системний характер, одне без одного не існує, одне так чи інакше включає і інше.

Структура мистецького сприймання включає почуттєво-оцінювальну реакцію,

розрізнення окремих ознак твору чи його фрагментів, формування цілісного образу сприйнятого (відтворення змістовних характеристик музичного образу) [5, с. 99].

Художній твір задає емоційно-естетичні орієнтири сприймання, створює об'єктивну основу для розширення художнього тезаурусу, надає можливість студенту осягнути навколишній світ, відтворений в художніх образах, усвідомити власну роль, себе в цьому світі. Через те вибір творів для організації художнього сприймання і його розвитку має найсерйозніше значення.

У ситуації художнього сприймання роль студента, як його суб'єкта, також виступає надзвичайно значущим елементом. Функціональне призначення мистецтва зумовлює різні аспекти художнього сприймання, які залежать від настрою, сформованості певної установки, тих чи інших очікувань студента від ознайомлення з мистецьким творінням.

Вагомим орієнтиром ефективного музичного сприймання виступає ерудиція майбутнього вчителя в питаннях мистецтва (когнітивний компонент фортепіанної підготовки), що включає і знання фактичного художнього матеріалу, і знання щодо закономірностей розвитку мистецтва, становлення його стильових напрямів, жанрових підходів, історії створення даного музичного твору і т.п. та емоційно-естетичний модус внутрішнього світу особистості, що виявляється у переважній схильності студента до творів мистецтва певного жанру, настрою тощо [6].

В системі навчальної регуляції ситуацією художнього сприймання особливо яскраво виступає роль викладача, підходить до процесу навчання, педагогічні умови, методи педагогічного опосередкування протікання цього процесу.

Для сприймання, оцінювання та відтворення музичних творів відецьких класиків в умовах навчального процесу Інститутів мистецтв проблема стилевідповідного навчання – одна з тих, що визначає способи упорядкованого, систематизованого підходу до розвитку мистецької культури взагалі та фортепіанної підготовки зокрема.

Вітчизняні дослідники, такі як Н. Провозіна, В. Буцяк, І. Малашевська доклали серйозні зусилля для її вирішення в галузі музичної педагогіки.

За визначенням «Словника-довідника» Ю. Є. Юцевича: «Музичний стиль – це сукупність засобів та прийомів художньої виразності, що історично склалась, і відображає естетичні погляди різних

суспільних груп певної епохи або творчого напрямку» [7, с. 255].

Музикознавець С. В. Назайкінський визначає музичний стиль наступним чином: «Музичний стиль – це відмітна якість музичних творів, що входять в ту чи іншу конкретну генетичну спільність (спадщина композитора, школи, напрямку і т.д.), що дозволяє безпосередньо відчувати, пізнавати, визначати їх генезис і проявляється в сукупності всіх без винятку властивостей музики, об'єднаних у цілісну систему навколо комплексу характерних ознак» [4 с. 189].

Поняття музичного стилю визначає значні етапи розвитку музичного мистецтва (наприклад, класицизм, романтизм, бароко, рококо, сентименталізм і т. п., а також східний, іспанський, слов'янський, африканський і т.п.).

Музичний стиль відображає характерні ознаки певного шару музичного мистецтва, його національної або етнічної своєрідності. Крім того, поняттям музичного стилю визначають індивідуальну творчу манеру композитора (В. Моцарта, Л. Бетховена, С. Прокоф'єва, Б. Лятошинського та ін.) або виконавця (Е. Гілельса, Б. Гмирі, Е. Карузо, С. Ріхтера, А. Тосканіні та ін.) Важливими аспектами поняття стиль є: генеза (стиль може походити від певного автора або певної нації, певної епохи тощо); музичний вияв стилю – стиль є впізнаваним завдяки властивостям музичної мови (гармонія, мелодика, ритміка і т. д. у сукупності).

У залежності від генези музичного стилю, розрізняють:

Авторський стиль – стиль того чи іншого конкретного композитора або виконавця. В кожному конкретному випадку авторський стиль може бути незмінним або змінюватись разом з еволюцією митця. В цьому разі визначають «ранішній», «зрілий» або «пізній» тощо стилі.

Національний стиль може виражатися у використанні певних упізнаваних елементів національного музичного фольклору – у цьому випадку національний стиль є легко упізнаваним, або, в складнішому випадку – національний стиль відображає певні соціокультурні особливості тієї чи іншої національної культури.

Історичний стиль – стиль, в якому знаходять втілення теоретичні уявлення про філософію мистецтва, світовідчуття, естетику певного часу. Генетична єдність історичного стилю є найбільш проблематичною, тому часто музикознавці оминають термін історичний стиль, використовуючи терміни «епоха».

Музичний стиль має декілька функцій: історико-культурна орієнтація слухачів, фіксація і відображення певного змісту,

об'єднання та розмежування музичних творів за певними категоріями.

Для визначення приналежності певного музичного твору до того чи іншого стилю, або вивчення особливостей стилю використовують різні методи : порівняльна стильова характеристика – порівнюють конкретні стилі різних авторів або епох; метод слухової експертизи – експериментальний метод; статистичні методи – підраховується наявність різних елементів музичної тканини – гармонічних, мелодичних, ритмічних та інших особливостей у музичних творах даного стилю.

Отже, стиль характеризують не лише притаманні автору засоби виразності, але й особливості його образного сприйняття і відтворення навколишнього світу.

Знання стильових особливостей творчості композиторів різних епох і національних шкіл створює підґрунтя для усвідомлення закономірностей розвитку мистецтва, осягненню його як явища суспільної культури. Орієнтація студентів на усвідомлення стильових засад музичної спадщини віденських класиків сприяє глибокому проникненню до змістових основ епохи класицизму у єдності із характерними засобами виразності (усвідомленим опануванням класичної фактури, будовою фігурацій, використанням педалі тощо), а це, в свою чергу, створює об'єктивну основу для сприймання мистецтва, його оцінювання, допомагає уникати довільного, упередженого тлумачення художніх образів [2].

Знання стильових особливостей творчості того чи іншого автора створює умови для проникнення в художню сутність одного з його творів, допомагає майбутньому вчителю осягнути зміст, всебічно пізнати художні образи у розмаїтті виражених почуттів і нюансів [2, с. 233].

Стилевідповідний підхід є продуктивним у організації фортепіанної підготовки студентів Інститутів мистецтв в умовах модульно-рейтингового навчання. Застосування даного підходу надає можливості виокремлення внутрішньо цілісних фрагментів загального змісту навчання. Стилевідповідний підхід уможливує розподіл матеріалу за певними стилями, надаючи упорядкованого характеру набуттю художнього досвіду студентів.

Впровадження зазначеного підходу в організації модульного навчання забезпечує певну послідовність у засвоєнні мистецтва, в даному випадку відповідно до історичних етапів його розвитку. І, нарешті, опора на стильові засади організації навчання при запровадженні модульної технології створює

умови для досягнення системності навчання саме у площині мистецької освіти, в процесі фортепіанного навчання майбутніх учителів.

Висновки. Отже, стилевідповідний підхід до процесу сприймання музичних творів віденських класиків майбутніми вчителями у процесі фортепіанного навчання є суттєвим засобом художнього пізнання, тому що охоплення широкого навчального матеріалу з фортепіанної підготовки набуває системного упорядкування при орієнтації на певні стильові напрямки розвитку художньої культури.

Особливу значущість останнім часом мають питання формування у студентів естетичного сприйняття класичної музичної спадщини минулого й сучасних шедеврів світової художньої культури, народної музики, фольклору. Такі твори містять величезний художній потенціал, мають глибокий емоційний вплив на слухача при їх виконанні.

Розвиток музичного сприймання залишається одним із найвідповідальніших завдань при підготовці вчителів музики у вищому навчальному закладі, центральною проблемою музично-естетичного виховання студентів та потребує подальшого вивчення психологічних особливостей цього явища як педагогічного.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Бочкарев Л. П. Психология музыкальной деятельности / Л. П. Бочкарев. – М.: Институт психологи РАН, 1997. – 351с.
2. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано / Т. П. Воробкевич. – Львів: ЛДМА, 2001. – 244 с.
3. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах. Навчальний посібник. / Н. Кашкадамова. – К.: Освіта України. – 2009. – 415 с.
4. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке / Е. В. Назайкинский. – М., 2003. – 205 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Навчальний посібник / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України. – 2008. – 272 с.
6. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
7. Юцевич Ю. Є. Музыка. Словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с., 77 нот. прикладів.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тан Сяю – аспірантка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: історія, теорія та методика фортепіанного навчання, світові тенденції розвитку виконавської та педагогічної культури викладачів фортепіано.

УДК:378+78+377.3

СУТНІСТЬ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ І КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ У КОНТЕКСТІ ЙОГО РОЗВИТКУ

Хуа ВЕЙ (Одеса)

Постановка проблеми. Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило виявити вимоги до професійної компетентності сучасного вчителя: наявність яскраво вираженої суб'єктної позиції, вміння знаходити вихід зі складних ситуацій, володіння здатністю самостійно і критично мислити, виробляти, захищати власну точку зору. Таким чином, головне завдання процесу становлення творчої особистості майбутнього вчителя полягає у виявленні й удосконалюванні творчих можливостей особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні аспекти творчості розглядають у своїх працях відомі філософи і психологи: Ж. Брунер, А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, І. Я. Гальперин, І. П. Гільфорд, В. В. Давидов, Г. Кляус, В. А. Крутецький, Ю. Н. Кулюткін, А. Н. Леонт'єв, А. М. Матюшкін, Ж. Піаже, Я. А. Пономар'єв, С. Л. Рубінштейн та ін. Творчість як складний, багатогранний, соціально-духовний феномен розглядалася у працях О. В. Афанас'євої, В. В. Зотова та ін. У працях М. С. Кагана, Б. М. Кедрова, В. Ф. Овчинникова, В. І. Шинкарука, А. Т. Шумиліна та ін. значна увага приділялася вченими визначенню категорії творчості, розробці його структури й виявленню специфіки творчого розвитку особистості.

Метою статті є розгляд етимології категорії «творчий потенціал», виділення основних характеристик та рівня змісту поняття «потенціал», аналіз підходів, що акцентують увагу на різних аспектах як самого творчого потенціалу, так і процесу його розвитку.

Виклад основного матеріалу. На думку Д. Б. Богоявленської, А. А. Деркач, А. В. Брушлинського, С. Л. Рубінштейна та ін., на рівні теорії і практики найважливішою характеристикою творчої особистості виступає її творчий потенціал, розвиток якого входить сьогодні в число пріоритетних ідей освіти. В. А. Тишков відзначає: «у сфері особистісного розвитку виховання учнів має забезпечити: готовність і здатність до реалізації творчого потенціалу в духовній і предметно-продуктивній діяльності, соціальної і професійної мобільності на основі моральних норм, безперервної освіти й універсальної духовно-моральної установки «покрашуватися» [5, с. 12].

Л. К. Веретенникова пропонує розглядати творчий потенціал як інтегральну характеристику особистості [4]. Вона наголошує, що ядром творчого потенціалу виступає здатність особистості до творення нового, оригінального, тобто здатність до творчості. У той же час творчий потенціал особистості не може бути зведений тільки до цієї здатності, останнє не існує як щось окреме, ізольоване від інших якостей особистості. Цей потенціал, вважає автор, разом з названою здатністю припускає сформованість системи інших якостей особистості, тісно пов'язаних з нею. Серед них психічні процеси, інтелект, спрямованість та інші. Л. К. Веретенникова підкреслює, що кожен повинен мати можливість займатися творчістю, і для цього мають бути розвинені необхідні здібності, уміння. Прояву творчості людини потрібно вчити, формувати потреби та інтерес до творчої діяльності.

Творчий потенціал особистості характеризується не лише змістовними структурами, що склалися у людини, понятійним апаратом мислення або методами рішення завдань, але і деякою загальною психологічною базою, що їх детермінує. На підставі аналізу робіт Ю. Н. Кулюткіна, Л. К. Веретенникової, В. Г. Риндак і Л. В. Мещерякової, О. Ю. Яцкової є підстави вважати, що такою базою (потенціалом розвитку) є системна освіта особистості, яка характеризується мотиваційними, інтелектуальними і психофізіологічними резервами розвитку, а саме: потреби та інтереси особистості, що спрямовані на самореалізацію в різних сферах пізнання і спілкування; рівень розвитку інтелектуальних здібностей; відкритість по відношенню до нового; реалістичний підхід до вирішення проблем; бачення альтернативних шляхів рішення і подолання стереотипів, що склалися; критичний аналіз попереднього досвіду.

Творчий потенціал особистості як предмет наукових досліджень привертає увагу вчених таких галузей знань, як філософія, психологія, педагогіка. В етимологічному відношенні поняття «потенціал» йде від слова «potentia». Actus і potentia (дійсність і можливість) – це найважливіші поняття філософії Аристотеля. Для позначення актуальної дійсності предмета Аристотель користувався одним із двох термінів: «енергія» або «ентелехія». У

«Метафізиці» Аристотеля «енергія» означає перехід від можливості до дійсності, а «ентелехія» – кінцевий результат цього переходу.

У сучасній філософії поняття «потенціал» нерозривно пов'язане з категоріями «можливість» і «дійсність». С. І. Ожегов у Сучасному тлумачному словнику трактує «можливість» як засіб, умову або обставину, необхідну для здійснення чогось [10], а «мати можливість» у великій енциклопедії пояснюється через поняття мати у своєму розпорядженні необхідні умови, засоби [10].

«Можливість» перетворюється в «дійсність», у випадку створення певних умов або засобів для зміни сьогодення. Коли «можливість» реалізована, вона переходить у категорію «дійсності» і з'являється нова «можливість». Поняття «потенціал особистості» психологи трактують по-різному. Наприклад, В. Франкл стверджує, що потенціал розкривається, коли у людини з'являється прагнення пізнати сенс життя. А. Маслоу потенціал особистості пов'язує з актуалізацією, процесом знаходження прихованих ресурсів, перекладу знань, умінь та інших показників особистості з потенційного стану в конкретну дію. К. Роджерс говорить про те, що розвиток потенціалу пов'язаний з потребою людини до саморозвитку, особистісного зростання.

В. А. Митрахович, розглядаючи потенціал як педагогічну категорію, зауважує, що потенціал – це «поняття, яким позначається система сил, дія яких актуальна або може бути актуалізована за певних умов» [9, с. 18]. Результатом дії, зауважує автор, є різнопланові, різноякісні зміни. При цьому в змісті поняття «потенціал» В. А. Митрахович виділяє два рівні – формальний і реальний. Формальний потенціал – це поняття, що позначає систему сил, наявність і дія яких визнаються на рівні формального розуміння і тлумачення дійсності, але не виявляються в реальній, практичній сфері буття. Реальний потенціал (про який буде йти мова у статті) – це поняття, що позначає систему сил, котрі існують і реально діють або мають можливість існувати і діяти у випадку виникнення або створення певних додаткових умов [9].

Незважаючи на відсутність загально-прийнятого визначення «творчого потенціалу» у силу складності цього феномена, більшість учених, що досліджували проблему творчості, єдині у думці, що кожна людина тією чи іншою мірою має творчі здібності, а також ресурси і можливості до творчої діяльності. Разом з тим, неоднозначність визначення досліджуваної категорії породила існування великої кількості підходів, що акцентують

увагу на різних аспектах як самого творчого потенціалу, так і процесу його розвитку. Прихильники «аксіологічного підходу» (В. А. Сластьонін, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Нікандров та ін.) розглядають творчий потенціал з позицій визнання його як цінності, життєвої необхідності, за допомогою якої людей з'являється як творець себе, своєї життєдіяльності [10]. Автори «особистісно-діяльнісного підходу» (В. І. Андрєєв, І. Я. Лернер, М. С. Каган, С. Л. Рубінштейн, В. Г. Риндак, Ю. Н. Кулюткін та ін.) пов'язують творчий потенціал з такими характеристиками особистості, як її суб'єктність, самотність, уміння творити продуктивно нове, унікальне, можливість виконувати творчу діяльність [2].

Л. Б. Єрмолаєва-Гоміна, Д. Б. Богоявленська, А. В. Брушлинський, Я. А. Пономарьова та ін. вважають, що ракурс вивчення творчого потенціалу лежить у полі дослідження творчих здібностей, що й обумовила назва даного підходу як «здібнісний». Цікавим представляється напрям досліджень, пов'язаний з аналізом креативності як універсальної творчої здібності людини, володіння якою дозволяє особистості проявляти творчість у будь-якому виді діяльності.

Представниками наступного наукового підходу – «розвиваючого» – є І. П. Волков, Г. С. Альтшуллер, І. П. Іванов, В. В. Давидов та ін. Так, І. П. Волков розглядає творчий потенціал як розвиток творчих здібностей у процесі включення суб'єкту до творчої діяльності з виходом на творчий продукт [4], а Г. С. Альтшуллер – як процес вирішення творчих [1].

С. Н. Щеглова у своєму дисертаційному дослідженні, аналізуючи роботи Н. В. Кузьміна, Л. Н. Столович, В. Ф. Вишнякова, виділяє «енергетичний підхід», у рамках якого творчий потенціал визначається через психоенергетичні ресурси, пов'язані з почуттями, емоціями людини, інтенсивністю її духовного життя.

Автор вважає, що виділені аспекти мають особливе значення для педагогів у сфері мистецтва, оскільки їх професійна діяльність торкається психоемоційних переживань вихованців, викликаних впливом різних видів мистецтва. Саме ці переживання й можуть, на думку вчених, стати відправною точкою розвитку творчого потенціалу.

Н. І. Тімакова, Т. А. Соломатова, Ю. В. Сянґін та ін. визначають творчий потенціал як деякий ресурс людини, що постійно перебуває у динаміці, або поповнюючись, або витрачаючись у процесі життєдіяльності суб'єкта [11].

Таким чином, представники «ресурсного підходу», вважає С. Н. Щеглова, розглядають творчий потенціал «не як щось статичне, а як рухливу цілісність, що дозволяє у певні часові проміжки досягти того або іншого рівня виконання творчої діяльності».

Методологічно важливим підходом до дослідження творчого потенціалу С. Н. Щеглова вважає інтегративний. Прихильники такого підходу (Е. А. Алексеева, Л. К. Веретенникова, А. М. Матюшкин, П. Ф. Кравчук та ін.) розглядають творчий потенціал через інтегративну єдність особистісних характеристик. До найбільш значимих характеристик вони відносять творчу установку, спрямованість особистості, її творчу позицію, актуалізацію творчих здібностей у реальній практиці [3].

У наукових дослідженнях досить широко представлений системний підхід. У рамках цього підходу Л. А. Даринська, Я. А. Пономарьов, Н. Н. Ніколаєнко, Е. А. Глуховська в якості ключової характеристики творчого потенціалу виділяють його «системну цілісність, розвиток і реалізація внутрішніх сутнісних сил, компоненти якої взаємозалежні і взаємообумовлені між собою» [6, с. 11].

Аналіз існуючих у науці підходів до розгляду творчого потенціалу дозволив нам виділити його найважливіші характеристики: визнання майбутнім педагогом творчого потенціалу як цінності; залученість студента до творчої діяльності; виділення творчого потенціалу як динамічної цілісності.

Слід вказати також на деякі показники, що сприяють розвитку творчого потенціалу. До них ми віднесли:

- неактуалізовані можливості, здібності, знання, уміння, навички;
- творчі імпульси, духовні ресурси, запаси внутрішньої енергії;
- прагнення до розкриття і реалізації своїх можливостей;
- прагнення до розвитку й особистісного росту;
- виниклі умови й засоби для актуалізації самовираження, самореалізації.

Отже, аналіз підходів показує, що досить важко дати однозначне визначення такому феномену, як творчий потенціал. Грунтуючись на положеннях Л. А. Даринської, ми вважаємо, що творчий потенціал – це складне інтегральне поняття, що включає природно-генетичний, соціально-особистісний і логічний компоненти, що в сукупності є знаннями, уміннями, здібностями і прагненнями особистості до перетворень в різних сферах діяльності у рамках загальнолюдських норм моралі і моральності, а також енергія, яка може сприяти розвитку природних здібностей і особистісних якостей людини. Існують деякі обмеження, які

можуть стримувати розкриття творчого потенціалу особистості. Міра розкриття творчого потенціалу залежить від умов його розвитку. Таким чином, сучасна вища освіта повинна сприяти тому, щоб навчити студентів активізувати свій творчий потенціал. У зв'язку з цим сьогодні значущими стають питання формування творчого потенціалу студентів у процесі навчання у вищих навчальних закладах.

Творчий потенціал студентів – майбутніх педагогів – розглядається нами як обов'язкова внутрішня структура сучасного фахівця, що дозволяє не тільки домогтися компетентності та успішності у педагогічній діяльності, але й стати соціально значущою затребуваною особистістю; інтеграційна якість, що відбиває наявність можливості до розвитку творчої активності, пізнавальної самостійності і креативних здібностей. Розвиток цієї якості студента у вищих навчальних закладах є процесом кількісних і якісних змін його особистісних характеристик, оволодіння прийомами творчої діяльності, формування творчих мотивів, креативного мислення у процесі взаємодії викладача і студента.

Висновки. Виходячи з того, що проблемність навчання полягає в основі управління творчою діяльністю студентів, сприяє міцному і повноцінному добуванню, засвоєнню знань, активному розвитку творчих і емоційно-вольових якостей особистості, в сучасному освітньому процесі слід робити акцент на залучення студента до такої діяльності, в ході якої він стикається з фактами, що суперечать його системі знань і життєвому досвіду. Розвиток творчого потенціалу забезпечується також побудовою освітнього середовища на основі включення широкого спектру різних учбово-творчих евристичних завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей, реалізацію і створення нових, оригінальних ідей і рішень. Творчий потенціал обумовлюється розвитком творчої активності студента у процесі навчання, а також розвитком його пізнавальної самостійності, що припускає наявність активної самостійної діяльності, спрямованої на саморозвиток і самореалізацію.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. – М.: Советское радио, 1979. – С. 24.
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: [в 2 кн.] / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. – К. 1. – С. 427.
3. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия: [Электронный ресурс]: 10 CD-ROM. – 7-е

изд., перераб. и доп. – М: Кирилл и Мефодий, 2003. – (Знания обо всем). – Диск 2.

4. Веретенникова Л. К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: дисс...д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Л. К. Веретенникова. – Казань: Удмуртский государственный университет, 1997. – С. 7.

5. Волков И. П. Учим творчеству / И. П. Волков. – М.: Педагогика, 1982. – С. 12.

6. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – С. 12.

7. Даринская Л. А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: [монография] / Л. А. Даринская. – Спб.: Спб. акад. постдиплом. пед. образования, 2005. – С. 10–12.

8. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учеб. пособ. для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический проект, 2003. – С. 64.

9. Митрахович В. А. Потенциал как педагогическая категория / В. А. Митрахович // Известия Волгоградского государственного

педагогического университета. – Серия: Педагогические науки. – № 9(33). – 2008. – С. 16–20.

10. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.

11. Тимакова Н. И. Творческий потенциал личности / Н. И. Тимакова. – М.: Международная академия акмеологических наук, 2006. – С. 248.

12. Щеглова С. Н. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического вуза / автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Н. Щеглова – М.: Московский гуманитарный университет, 2006. – 20 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Хуа Вей – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, м. Одеса.

Наукові інтереси: формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики України і Китаю.

УДК: 159.947 + 37.025.4 + 784

МУЗИЧНА СИНЕРГІЯ ЯК МЕТА ВОЛЬОВИХ ДІЙ КЕРІВНИКА ШКІЛЬНОГО ХОРУ

Цао ХУНКАЙ (Одеса)

Постановка проблеми. Керівники дитячих та дорослих хорів, оркестрів і ансамблів, дослідники диригентського мистецтва, викладачі хорознавства та інших диригентських дисциплін – усі твердо переконані в тому, що найважливішою професійною якістю диригента є сильна воля.

Така ж сама якість поведінки та характеру потрібна й шкільному вчителю музики, тому що за необхідністю він майже на кожному уроці виконує функції управління колективним співом учнів, тобто – функції диригента дитячого хору, який спорадично утворюється в навчальному музично-освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теза про сильну волю диригента та учителя музики, який керує хором, більш або менш категорично висловлена в хорознавчих працях Л. Андреевої, А. Анісімова, Л. Бутенко, Г. Дмитревського, А. Козир, А. Лашенко, В. Мініна, К. Ольхова, К. Пігрова, К. Птиці, Т. Смірної, В. Соколова, В. Чернушенка, П. Чеснокова, В. Шипа та багатьох інших авторів. Під кутом зору психології питання про диригентську волю розглядали Г. Єржемський, А. Ражніков, Н. Селезньова та ін. Л. Андреева, Л. Бірюкова, А. Болгарський, А. Козир,

В. Локтєв, Д. Локшин, Г. Струве, О. Стулова та ін. автори приділили увагу особливостям вольових аспектів поведінки учителя музики та керівника дитячого хорового співу.

Мета статті – уточнення теоретичного уявлення про вольові дії вчителя музики, що виконує функції диригента шкільного хору.

Виклад основного матеріалу. Отже, положення про те, що диригент та учитель музики, який керує хором має обов'язково бути носієм та виразником міцної волі, уявляється цілком справедливим і, на перший погляд, абсолютно прозорим, зрозумілим.

Тим не менш, воно зовсім не є таким ясним і однозначним. Це положення викликає цілий ряд питань. Приміром, є підстави поставити такі запитання: чи завжди можливо і доцільно підпорядковувати дії професійних співаків, чи любителів хорового співу, чи співаючих школярів волі однієї людини; які межі не повинен порушувати керівник хору у своєму вольовому впливі на колектив; в якій формі диригент має здійснювати свій вольовий вплив?

Відповідь на такі запитання є неможливою, на наш погляд, без прояснення

двох фундаментальних положень. Необхідно встановити:

а) що таке воля і вольові дії диригента і вчителя музики, який керує дитячим хором?

б) для чого диригенту та вчителю музики необхідна сильна воля і вольові дії при роботі з хором колективом?

Саме прояснення цих двох моментів складає *завдання даної роботи* (стаття репрезентує деякі результати дисертаційного дослідження, присвяченого проблемам професійної готовності вчителя музики до виконання функцій хорового диригента).

Перш за все, ми маємо уточнити поняття волі. На жаль, ні в філософії, ні в психології, ні навіть у нейрофізіології немає єдиного загальноприйнятого теоретичного визначення волі. В якості близьких за значенням термінів використовуються вирази: бажання, твердий намір, рішучість, сила духу (відповідний англійський термін – *will*), а також хотіння, вольовий акт, вольовий імпульс, довільна дія (англійський аналог – слово *volition*).

Вочевидь, у всіх варіантів розуміння терміна воля і всього ряду синонімічних або подібних словесних виражень є певне загальне смислове «ядро». За висловленням Адіни Роскіс (*Adina L. Roskies*): «Хоча не існує чіткої концепції волі (*will*) і вольової дії (*volition*), ми володіємо інтуїтивними уявленнями, які характеризують волю, вольовий акт і добровільну поведінку» [8].

Спробуємо, однак, привести інтуїтивні уявлення, які існують і в музично-педагогічній, музично-психологічній та хорознавчій літературі, до більш певних теоретичних положень. Надійною опорою в цьому може послужити концепція вольових дій, розроблена Л. Виготським, С. Рубінштейном, Б. Тепловим та іншими психологами, які унаслідували та продовжили наукову традицію І. Сеченова та І. Павлова. Згідно з цією традицією ми будемо розрізняти: а) *вольові дії людини* (в широкому і тісному сенсі слова), б) *вольовий процес* (його фази і механізми), в) *волю* як властивість характеру особистості.

Перш за все, приєднаємося до думки С. Рубінштейна про те, що в широкому сенсі слова всі людські дії є вольовими, оскільки вони є діями свідомими і цілеспрямованими; вони регулюються поставленою метою.

У більш спеціальному сенсі вольова дія відрізняється від інших (так званих *нимовільних*) дій більш складним характером і наявністю протиріч: «Свідома людина, приступаючи до дії, віддає собі звіт про наслідки, які спричинить здійснення, про цілі, що стоять перед нею, а також про мотиви, які до цього дійства спонукають. У результаті може виявитися розбіжність між бажаною

метою і небажаними наслідками або труднощами, з якими в силу об'єктивних зовнішніх умов пов'язана її реалізація. Дія, що відбувається в умовах такого конфлікту внутрішньо суперечливих тенденцій, – це вольова дія в більш специфічному сенсі слова» [4, с. 587].

Наведена дефініція, яка запропонована С. Рубінштейном, цілком відповідає звичайному життєвому досвіду: ті дії, які не вимагають від людини подолання внутрішнього конфлікту цілей і мотивів, або усунення якихось зовнішніх перешкод, зазвичай не здаються сторонньому спостерігачеві або самій цій людині діями вольовими. Разом з тим, як було обумовлено вище, будь-які усвідомлені, підконтрольні свідомості цілеспрямовані дії є вольовими. Наприклад, якщо у якогось учня виникає бажання співати знайому пісню разом з іншими учнями класу на уроці музики, то таке бажання зазвичай легко втілюється в життя. Воно не вимагає значного і відчутного для самого індивіда вольового зусилля.

Втім, психологи констатують досить часті випадки, коли виконання людиною певної цілеспрямованої дії пов'язане з подоланням значної внутрішньої перешкоди. Найчастіше така перешкода виникає внаслідок зіткнення протилежно спрямованих мотивів, цілей або цінностей. Або, вольова дія потребує усунення конкретної зовнішньої перешкоди.

Для пояснення знову звернемося до вищезгаданого прикладу – до ситуації, коли учень прагне взяти участь у хоровому співі всього класу. Досягнення такої мети, як свідчать викладачі музики та педагогічно-дослідники, нерідко наштовхується на внутрішній конфлікт мотивів. Припустимо, прагнення до задоволення від хорового співу (естетико-гедоністичний мотив поведінки) може вступити в конфлікт з почуттям незручності, невпевненості, побоювання стати об'єктом критики однолітків, або з уявленням про несерйозність такого заняття (останнє особливо притаманне хлопчикам).

Відчутними перешкодами на шляху до відчутної мети можуть стати також суто зовнішні фактори, як-то: погане фізичне самопочуття, сильний сторонній шум, невідповідність між тональністю конкретної мелодії і співочим діапазоном, незнання словесного тексту пісні тощо.

При наявності подібних перешкод виникає психологічна колізія, яка вимагає порівняльної оцінки мотивів і цілей діяльності, а потім і вибору поведінки. Індивід може або відмовитися від свого бажання, або визначити спосіб досягнення бажаної мети. У повсякденному житті, а також у педагогічній практиці вважається, що саме другий шлях є

вольовою дією. При тому відмова від дії часто помилково сприймається як ознака слабкої волі, безвілля. Але це не так: бездіяльність може зажадати вольового зусилля, часом досить потужного. Для підкріплення представленого трактування природи вольової активності наведемо вдало сформульоване визначення волі (в даному випадку точніше, мабуть, буде сказати – вольового акту), запропоноване Б. Тепловим: «Воля – та сторона психіки, яка проявляється у свідомих і цілеспрямованих діях. Вольові дії у власному розумінні – це дії, які пов'язані з подоланням внутрішніх або зовнішніх перешкод» [5, с. 183].

Але чи можна проаналізувати вольову дію, чи має вона якусь структуру? На це питання психологія відповідає позитивно. У психології та психіатрії вольову дію прийнято розглядати як динамічне явище, що має свою часову структуру. Розглянемо таку теоретичну модель вольової дії: «Кожен вольовий акт – складний психічний процес, в якому виділяються три основні моменти (фази): 1. Постановка мети (усвідомлення даної потреби); 2. Прийняття рішення після боротьби мотивів з протилежними мотивами; 3. Виконання прийнятого рішення» [3, с. 177].

Третій компонент динамічної структури вольового акту визначено у наведеному формулюванні не зовсім задовільно. Ймовірно, останню фазу вольового акту краще буде позначити як контроль над виконанням прийнятого рішення, або як управління поведінкою, що здійснюється свідомістю людини.

Для педагогічного дослідження особливо важливим є те, що ефективність вольового процесу (незалежно від того – чи призводить цей процес до цілеспрямованої дії, чи стає причиною відмови від неї) безпосередньо залежить від двох найважливіших факторів:

- а) від ступеня усвідомленості мети (тобто, бажаного результату дій) і мотивів поведінки;
- б) від здатності людини підпорядкувати свої дії «диктату» свідомості.

Не потребує, мабуть, доказів, що люди мають різні здібності до вольових дій. Психологи вважають, що ці здібності успадковуються від народження і входять до фундаменту індивідуально неповторного характеру людини. Втім, в деякій мірі, вольові властивості особистості піддаються вдосконаленню в процесі виховання. Знаючи природу і структуру вольового процесу, педагогіка може цілеспрямовано впливати на учнів з метою поліпшення їх вольових якостей.

Опираючись на це методологічне положення, можна зробити важливі висновки, що стосуються безпосередньо педагогіки

музичного мистецтва, зокрема – методичних принципів роботи вчителя музики з дитячим хором колективом.

З погляду вольового процесу просте і звичайне заняття на уроці музики – спів під керівництвом вчителя – являє собою досить складне явище. У самому простому і схематизованому поясненні в даній ситуації спостерігаються такі типові вольові дії учасників:

- прагнення кожного учня до хорового співу, до виконання конкретного твору;

- воля вчителя до отримання в якості результату його роботи з хором коректного (стосовно відомому оригіналу) та художньо привабливого хорового виконання музичного твору;

- прагнення вчителя до підпорядкування вольових дій учнів (поведінки в цілому та колективного музичного інтонування) своїй диригентській волі;

- воля кожного учня до протидії, до опору вольовому тиску з боку вчителя, потяг до збереження свободи своєї довільної поведінки.

Ці чотири вольових вектора можуть бути приведені до узгодження, але можуть також увійти в непримиренний конфлікт, що веде до руйнування позитивно-результативної спільної діяльності. Завдання вчителя-диригента полягає, зрозуміло, в тому, щоб досягти узгодженого поєднання всіх цих вольових векторів.

За нашою думкою, рішення цієї задачі може спиратися на наступні принципи педагогічної роботи, такі як принцип колективного обговорення і вибору завдань виконання конкретного твору та принцип вироблення навичок самосвідомості і самоконтролю учнів у роботі з подолання музично-виконавських труднощів.

Окреслені педагогічні принципи ми вважаємо доцільним розглянути з точки зору феномену синергії.

Поняття *синергія* (воно походить від грецьких слів *sin – разом* і *ergos – діючий*) буквально означає спільну дію, співпрацю. Це слово вже давно набуло функцію наукового терміна в теології та науках про людину. Сьогодні воно застосовується у філософії, психології, медицині, економіці, соціології, а також у фізиці та інших сферах наукового знання. «Синергія – за поясненням сучасного філософського лексикону – надає новий імпульс обговоренню традиційних філософських проблем випадковості і детермінізму, хаосу і порядку, відкритості та мети еволюції, потенційного (невиявленого) і актуального (проявленого), частини і цілого» [6].

Синергетическая педагогика – система взаимодействия преподавателя и учащихся, обладающая эффектом повышения творческого потенциала коллектива, обеспечивающим реализацию новой цели – обучения коллектива с получением побочного творческого продукта силами учащихся.

У педагогіці і мистецтвознавстві також спостерігається зростання інтересу до даного поняття і пов'язаної з ним методології дослідження, методів педагогічної діяльності (роботи Р. Баранцева, Н. Батечко, Ю. Ветрова, Є. Голубева, В. Гребневої, І. Калініна, О. Крюкової, М. Федорової та ін.)

Цей інтерес є зрозумілим і виправданим. Феномен освіти особистості (придбання знань і умінь, формування і розвиток здібностей, мотивів, цінностей і т.д.) – дуже складний процес, в якому синергійно поєднуються багато факторів впливу. Результатом даного процесу впливу має стати людина, здатна до самих різних видів синергійної активності усіх ярусів свідомості (від чуттєвого сприйняття до найскладніших синкретичних розумових дій). А також, освічена людина має бути здатною до різних форм соціальної синергії, тобто, до взаємодії, кооперації, співпраці з іншими членами суспільства.

Наочним проявом принципу соціокультурної синергії є колективне вокальне або інструментально-ансамблеве музикування. Художня мета такої взаємодії – створення інтонаційної форми, що має системну якість. Мається на увазі така якість, що відсутня в самостійних діях учасників і є недосяжною для кожного окремо. Наприклад, новою якістю музично-інтонаційної форми, що досягається за рахунок синергії, є щільний, гучний, насичений призвуками тон унісонного звучання голосів. Ще більш явний і яскравий синергійний ефект створюється при з'єднанні тонів різної висоти та тривалості. В результаті таких суспільних дій музикантів виникають різні види музичної фактури: гетерофонія, поліфонія, акордовий склад, гомофонно-гармонійна фактура тощо. Ці види мають свої фонічні і образно-виразні особливості (більш розгорнуто різновиди музично-інтонаційної синергії репрезентовані в працях Хуан Цзя [7]).

Головна ідея методики, яку ми розробляємо і пропонуємо для впровадження в музично-педагогічний процес, полягає в наступному: синергійний ефект спільного інтонування має стати для всіх учасників колективного музикування ясно усвідомленою і бажаною метою. Створення гучного або тихого звучання, твердої або м'якої атаки звуку, виконання кресчендо або димінуендо, підвищення або зниження висоти тону, дотримання необхідної тривалості звучання та

відповідної паузи – усі ці та подібні інші елементарні інтонаційні нюанси зазвичай виконуються учнями без захоплення. Якщо у співі учні дійсно досягають єдності своїх вокальних дій, то це буває внаслідок їх неусвідомленого і – нерідко – не завжди психологічно безконфліктного підкорення волі вчителя-диригента. Більш складні завдання, як-от ритмічне єдність голосів, чіткість дикції, динамічний баланс партій, чистота хорового ладу (особливо звучання акордів), ще рідше усвідомлюються школярами як музично-інтонаційна якість, як така колективна мета музикування, що може бути досягнута лише за умови спільних злагоджених зусиль.

Однак, коли така мета стає зрозумілою і добре усвідомленою саме як завдання музично-інтонаційної синергії, виникає необхідна якість посилення і поєднання особистих волевих зусиль учасників хорового співу. Тільки за цих умов різко зменшується рівень потенційно внутрішнього опору з боку учасників хорового співу волевому впливу викладача-диригента. Так виникає найсприятливіша для хорового співу єдність мети і мотивації, а отже і волевого напрямку діяльності хору і його керівника.

Ймовірно, саме про подібне об'єднання волі диригента і волевих дій музикантів-виконавців пише С. Попов: «І керівник, і хор являють собою єдине ціле. І перед керівником, і перед учасниками хору стоять одні й ті ж завдання. У роботі керівник виступає як виразник волі самого колективу, і його дії завжди спрямовані на досягнення тих цілей, які стоять перед усім хором» [2, с. 210].

Зрозуміло, що подібні взаємини диригента і хору є ідеальними. Вони можуть бути найбільш міцною підставою для спільної продуктивної роботи, яка не знає проблеми антагонізму волевиявлень. У такому випадку немає необхідності в диригенті-диктаторі, тобто в жорстко-авторитарному стилі керівництва. Однак, описана С. Поповим ідеальна ситуація є важко досяжною. Вона, на жаль, не характерна і малоімовірна для роботи вчителя-диригента з дитячим хором.

З одного боку, школярі (особливо молодшого та середнього віку), як правило, готові підкорятися авторитетній волі вчителя-диригента. Але самі учні не можуть без сторонньої допомоги побачити у персоні вчителя «виразника волі колективу». Вони не можуть також чітко усвідомлювати себе цілісним творчим організмом. Таким чином, ми приходимо до **висновку**, що найбільш дієвим, (якщо не єдиним) способом зміцнити волю колективу школярів до хорового співу є роз'яснення їм принципу інтонаційної синергії. Таким шляхом можливо формувати у них

ясний образ мети музичної активності, яка, в свою чергу, може стати міцною опорою для пробудження активної особистісної волі кожного учня до хорového музикування. Зрозуміло, завдання формування образу синергійної мети музично-інтонаційних дій вимагає розробки відповідної методики: умов, форм і прийомів педагогічної роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Л. Методика преподавания хорového дирижирования / Л. Андреева. – М.: Музыка, 1969. – 120 с.
 2. Попов С. В. Организационные и методические основы работы самодеятельного хора / С.В. Попов. – М.: Гос. муз. издательство, 1961. – 122 с.
 3. Психиатрический энциклопедический словарь / Й. А. Стойменов, М. Й. Стойменова, П. Й. Коева и др. – К.: МАУП, 2003. – 1200 с.
 4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., С-Пб.: Изд-во «Питер», 2013. – 713 с.; ил. (Серия «Мастера психологии»).

5. Теплов Б. Психология. – 8-е изд. – М., 1954. – 256 с.
 6. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004. [Электрон.ресурс]. – Режим доступа: <http://www.term.ru/dictionary/187/word/sinergitika>
 7. Хуан Цзя. Мистецтво концертмейстера в синергійному аспекті (на матеріалі камерної вокальної музики). – Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. мист-ва: 17.00.03 – музичне мистецтво / Хуан Цзя. – Одеса, 2015. – 19 с.
 8. Roskies A. L. How does neuroscience affect our conception of volition? // Annual Review of Neuroscience. – 2010. – Vol. 33. – С. 109–130.] – Режим доступа: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-neuro-060909-153151>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Цао Хункай – аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: хорове мистецтво, дитячий та молодіжний хори, принцип синергії в мистецтві.

УДК: 781.15 + 786.2 + 731.134

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТРОРИТМІЧНИХ ЗНАТЬ ТА УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Чен ЦЗІЦЗЯН (Одеса)

Постановка питання. Метроритм є найважливішим принципом організації музичного мовлення. Він упорядковує в часі всі елементи музичного інтонування – від окремих тонів до композиційної структури художнього твору. Метроритм виявляє себе у всьому комплексі виражальних засобів музики, а саме: у побудові мелодій, акордових послідовностей, ладо-тональних модуляціях, змінах динаміки та характеру артикуляції тощо. З цього слідує, що метроритм має дуже важливе значення для художньо-образної сторони музичного мовлення.

Мета даної статті – визначити теоретичні основи методики формування метроритмічних уявлень майбутнього вчителя музики в процесі його інструментально-виконавської підготовки (фортепіано). Особлива увага надається далі макрорівню часової структури музичної форми, а саме – синтаксичному та композиційному метроритму.

Виклад основного матеріалу. Відчуття ритму – необхідна здатність музиканта виконавця, що дозволяє йому вибудовувати цілісну форму музичного твору і відтворювати у виконанні його композиційну логіку. Музична психологія та педагогіка довела, що відчуття музичного ритму завжди

супроводжується більш або менш помітними руховими реакціями. Останні проявляються у вигляді різних м'язових іннервацій, якими є, наприклад, підсвідоме відбивання музичної пульсації (метро-ритму) ногою, легкі «акомпануючі» рухи пальців, корпуси і т. д.). Е. Жак-Далькроз, один з найавторитетніших теоретиків і практиків у питаннях музичного виховання, вважав що «без тілесного відчуття ритму ... не може бути сприйнятий ритм музичний. У розвитку почуття ритму бере участь все наше тіло» [1, с. 28].

Втім, для музичного мислення не менш істотне значення мають ритми більш високого порядку: синтаксичний і композиційний. Синтаксичний ритм – це часова структура, утворена взаємовідношеннями тривалості усіх мотивів, фраз і речень музичного тексту. Композиційний ритм – це часова структура, що утворена взаємовідношеннями тривалості усіх тематичних елементів, а саме: тем, частин, партій, розділів композиції.

Ці ритмічні рівні також займають важливе місце у процесі відтворення і сприйняття музичного твору. Втім, на жаль, практика свідчить про те, що недосвідчені музиканти-виконавці, студенти, майбутні вчителі музики, найчастіше недооцінюють у своїй

виконавській діяльності значення ритмічної організації макрорівня музичної форми (будемо далі говорити коротко – *макроритму*), віддаючи пріоритет і приділяючи майже всю увагу ритмічним структурам мелодико-інтонаційного рівня (*мікроритму*).

Макрорівневі метроритмічні властивості передбачають більш активну участь просторової уяви людини, формування в процесі виконання і сприйняття доволі абстрагованих уявлень щодо часових структур синтаксичного та композиційного рівнів організації музичної форми.

У фортепіанній педагогіці вихованню та розвитку почуття музичного ритму традиційно приділяється особлива увага, вміння відчувати музичне час справедливо вважається тією здатністю, яка дозволяє піаністу успішно реалізувати у виконавській інтерпретації художній задум музичного твору. «Ступінь зрілості, рівень майстерності піаніста-виконавця визначається вмінням переконливо і художньо вірно розшифрувати, «оживити» ритмічний запис твору, передати і розкрити задум композитора за допомогою музичного ритму, як одного з найяскравіших засобів музичної виразності», – зазначає Л. Лук'янова [3, с. 5]. Метроритм як наочна, зафіксована в нотному записі сторона організації музичного матеріалу, є не тільки тим елементом, що впорядковує тривалості різних тонів, а й виразною силою більш високого порядку. Ритмічна сторона музики завжди відображає її емоційний зміст, а значить її образне наповнення, її художній сенс.

Зв'язок ритму з емоційно-чуттєвою стороною людської діяльності був одного разу тонко помічений К. Станіславським, який, навчаючи студентів акторській майстерності, стверджував, що «у кожної людської пристрасті, стану і переживання є свій темпоритм» [3, с. 8]. Це спостереження має безпосереднє відношення і до музики, оскільки в ній в більшості випадків за допомогою ритмічно організованих звуків втілюються «пристрасті, стану і переживання». Складність оволодіння ритмічною стороною музичного твору полягає в її комплексній природі, що складається з ритмів «місцевого» значення (послідовність і співвідношення звуків різної тривалості на якомусь конкретному «відрізку» твору), «лінійного» ритму розгортання тематичного матеріалу в процесі звучання твору від початку до кінця, а також загального темпо-ритму розгортання композиції музичного твору в часі. Саме цей загальний ритм є найбільш важкодоступним для виконавської розуміння і втілення.

Причина полягає в тому, що цей рівень ритмічної організації музики пов'язаний з

«невидимими», незафіксованими в нотному тексті явищами (пульсація сильної і слабкої часу, темпових відхилень від метричного пульсу), з живим диханням музичної тканини. У цьому сенсі мають рацію ті дослідники, які стверджують, що «ритм, відбитий в нотному записі, – не більше як схема, що дає лише наближене уявлення про той живий, художньо змістовний, емоційно насичений метроритм, яким, згідно з намірами автора, має бути проіннята звукова тканина твору» [3, с. 9].

Свого часу Л. Баренбойм говорив про те, що графічна фіксація ритмічної сторони музики в значній мірі спрощує суть цього явища і носить «швидше арифметичний, ніж художній характер» [7, с. 6]. І якщо перший із зазначених рівнів ритмічної організації музичного твору можна визначити як мікроритміку, то «загальний» ритм можна розуміти як макроритміку, що охоплює композиційну структуру в цілому.

У музичній теорії цю сторону ритміки цілого іноді не помічають. Наприклад, у переважній більшості підручників з «елементарної теорії музики» про макроритміку взагалі немає ніякого згадування. Значно рідше ця сторона ритміки музичних артефактів спеціально помічається, підкреслюється, досліджується науковими методами.

Деякі дослідники намагаються пояснити макро-ритмічні властивості музики за допомогою спеціального поняття «музичний час», під яким маються на увазі принципи співвідношення початку і кінця музичної композиції в просторово-часовому аспекті. Абсолютизація загального рівня ритмічної організації музики призводить до вельми загальних висновків, які не мають прямих виходів на практичну сторону діяльності музиканта-виконавця. Як приклад наведемо гіпотезу М. Райса щодо існування п'яти форм музичного часу. За думкою вченого, є такі типові моделі організації музичного часу: 1) нескінченність (коли визначено початок, але не кінець форми, і не шлях до нього); 2) лінійність (коли визначені початок, кінець і структура, яка при об'єднанні дрібних одиниць у більші підкоряється законам симетрії); 3) векторний тип (коли визначені початок і кінець, але шлях до кінця йде за кількома різними траєкторіями, що не повторюються в різних творах); 4) комплексність (коли визначено початок, але подальший перебіг часу і кінець визначаються через зв'язок із конкретними звуками, з яких складається твір); 5) складеність (початок визначено, а кінець може бути визначений точно або приблизно, а може бути і не визначений; в різних пластах

час тече по-своєму, розрізняються не тільки параметри, але й типи руху) [7, с. 8].

Здається, що такий підхід до вивчення музичного ритму і музичного часу більш підходить для композиторської практики, яка неминуче стикається із завданням просторово-часової організації музичного матеріалу.

Найбільш ясним для розуміння і оптимальним з погляду використання в педагогічному процесі є, на наш погляд, теоретичне пояснення музичного ритму як засобу музичної виразності, запропоноване Л. Мазелем. У своїх теоретичних працях музикознавець визначає різні функції ритму, спрямовані на організацію музичного мовлення. Наприклад, Л. Мазель чітко розрізняє декілька провідних типів синтаксичної ритміки, як-от: «дроблення», «підсумовування», «дроблення з замиканням») [5, с. 59–60]. Ці відносини синтаксичного ритму можна перенести на ритміку композиційного рівня.

Крім того, Л. Мазель говорить про два різновиди музичного ритму, які відповідають конкретним етапам еволюції музичного мистецтва і дозволяють розцінювати ритмічну сторону музичного твору як важливий стильовий показник, що має впливати на виконавську інтерпретацію. Перший різновид – *квантитативна* ритміка. В її основі лежить принцип вимірювання часу і кількісні співвідношення тривалості звукових елементів форми. Другий різновид – *квалітативна ритміка* (її називають також *тактовою* або *акцентною*). Вона опирається на принцип якісного розрізнення наголошених та ненаголошених звукових елементів [5, с. 34–35]. Перший різновид ритміки музикознавець пов'язує з античною та середньовічною музикою, другий – з епохою Нового історичного часу.

Для фортепіанної педагогіки в даних теоретичних міркуваннях особливо значущими є поняття *ритму* і *метра* як центральних категорій часової організації музичного твору. *Метр* – (*мірка* у буквальному перекладі з грецької) – це часова одиниця, «відповідно до якої вибудовується ритмічна впорядкованість в музиці і поезії... Метр – це схематизований ритм, перетворений на стійку формулу, це формальна ритмічна схема, заповнення якої різноманітними нотними тривалостями утворює ритмічний малюнок або «ритм» у вузькому сенсі слова» [8, с. 567–570].

Виходячи з даного визначення, метр можна розглядати як ритм загального рівня, що вбирає в себе більш приватні прояви ритмічної організації музичного матеріалу (ритмічні малюнки «місцевого» значення). Метр в цьому випадку виступає явищем вищого порядку,

підкоряють собі «лінійну» сторону ритму звучного твору. Категорія метра у європейській музичній традиції пов'язана з емансипацією такту в якості одиниці часу або «специфічно-музичного метра» [4, с. 574].

Для виконавського розуміння метроритмічної сторони класичної європейської музики надзвичайно важливим є категорія такту. Такт слугує мірою розподілу часу в межах музичного твору. Дотримуючись відчуття ритму, схематизованого за допомогою такту, виконавець вибудовує цілісну картину музичного часу, з усіма нюансами «дихання» музики. Останні відбиваються в засобах агогіки, тобто у відступах від постійного темпоритму, суворо підкореного незмінному метричному еталону. Якщо у виконавця немає відчуття незмінної часової одиниці (метричного еталону), то неможливими стають і художньо доцільні відхилення від заданого темпоритму. У цьому сенсі істотним для виконавської процесу є розуміння такту як такої гнучкої метричної форми, що упорядковує музичний час. Ось що пише з цього приводу М. Харлап: «Переходячи до художнього значення такту, ми маємо визнати, що мета його – не розчленування і не впорядкування музики; навпаки, призначення його – створювати безперервний струм, не давати музиці розпадатися на окремі фрази і мотиви, динамізувати її і надати їй багатоплановість» [9, с. 103].

В нашому теоретичному екскурсі неможна обминути спробу трактування синтаксису і композиції музичної форми з позицій метроритму, яка були реалізована Х. Ріманом. Видатний вчений ввів до ужитку поняття *квадратного періоду*. Під цим виразом він розумів композиційну структуру, яка з боку часової організації музики аналогічна такту. У рімановському квадратному періоді, також як і в такті, спостерігається закономірне співвідношення «сильних» і «слабких» одиниць часової структури. Така модель композиційної одиниці – періоду – є лише однією з можливих, вона є дуже розповсюдженою і характерною для народної та класичної музики європейських культур.

Однією з найоригінальніших спроб в даному напрямку розвитку музичної теорії була теорія метротектонізму Г. Конюса, яка стоїть на позиціях розуміння музичної форми як метричної цілісності [2]. У концепції Г. Конюса одиницею виміру («мірою») є також такт, тому вона може бути застосовна виключно до музики з акцентною ритмікою і не може вважатися універсальною. У теорії Г. Конюса важливою виявляється естетична функція метра, оскільки симетрія тактових співвідношень забезпечує красу (гармонію)

музичної форми. Співвідношення тактів як конструктивних елементів музичної форми утворює її «скелет», який «заповнюється» ритмічними малюнками. При об'єднанні прості такти утворюють «такти вищого порядку», які можуть утворювати багаторівневу ієрархію. На 3–4 рівні досягається симетрія як основна властивість будови форми.

Безумовно, не вся музика підкоряється симетрії такого типу як універсальному принципу організації музичної форми, але теорія Г. Конюса має цінність в тому сенсі, що вона загострила проблему і спрямувала увагу дослідників до ритмів «вищого порядку», а саме – до композиційного ритму музичної форми. У цій складній і неоднозначній теоретичній концепції містяться корисні спостереження для музикантів-виконавців і для музично-педагогічної практики: розуміння форми і структури музичного твору з погляду її часової структури і пропорційності є найважливішим орієнтиром виконавської концепції музичного твору. Без цього аспекту неможливо відтворити художню цілісність композиторського задуму.

Необхідно відзначити ще один важливий аспект проблеми. Справа в тому, що метроритмічна організація синтаксичного і композиційного рівнів має прямий зв'язок зі стилем твору. Встановлено, що «для кожної епохи, історичного періоду характерний певний музичний ритм; будь-яка могутня композиторська індивідуальність є своєрідною і неповторною, зокрема, і в тому, що стосується організації звукових форм у часі... Стосовно до завдань музичної педагогіки аналізоване питання переломлюється так: чим більше різних ритмічних стилів пізнано, освоєно, естетично пережито учнем-музикантом, тим більше з'являється підстав говорити про завершеність його музично-ритмічного виховання [3, с. 12].

Розглянуті положення приводять нас до таких **висновків**:

1. Теоретичні концепції багаторівневої метроритмічної організації музичного твору дають необхідну основу для уточнення уявлень методистів музичної освіти, викладачів вищих навчальних закладів і студентів (в тому числі майбутніх вчителів музики) про комплекс музично-виразних засобів, зокрема про реальну складність часової структури музичного твору, про універсальні та специфічні принципи упорядкування ритму музичної тканини на різних її рівнях.

2. Найбільшої уваги викладачів, методистів і студентів потребує формування

або вдосконалення знань та слухових уявлень про макрорівень метро ритмічної організації музичної форми, тобто про синтаксичний та композиційний метроритм.

3. Теоретичне і практичне оволодіння музично-виразними засобами вищих рівнів метроритму є обов'язковою умовою створення музикантом-виконавцем пропорційного, логічного, концептуально цілісного звукового образу твору.

4. Визначені теоретичні засади дозволяють вдосконалити, збагатити новими формами і прийомами роботи традиційну методику професійної підготовки учителя музики, зокрема методику формування його метроритмічних уявлень і практичних умінь як необхідних компонентів його музично-виконавської компетентності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – М.: Классика-XXI, 2001. – 248 с.
2. Конюс Г. Э. Метротектоническое исследование музыкальной формы / Г. Э. Конюс. – М.: Музгиз, 1933. – 36 с.
3. Лукьянова Л. Г. Особенности работы по воспитанию чувства ритма на уроках по фортепиано / Л. Г. Лукьянова [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/036/11496.php>
4. Мазель Л. А. Метротектонизм // Музыкальная энциклопедия: в 6-ти т. [гл. ред. Ю. А. Келдыш] / Л. А. Мазель. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – Т. 3. – С. 578 с.
5. Мазель Л. А. О природе и средствах музыки: теоретический очерк / Л. А. Мазель. – М.: Музыка, 1991. – 80 с.
6. Марутаев М. А. Гармония как закономерность природы / М. А. Марутаев // Золотое сечение: сб. науч. ст. – М., 1990. – С. 134–223.
7. Райс М. Заметки о структуре музыкального времени / М. Райс // Израиль XXI. Музыкальный журнал [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.21israel-music.com/Struktura_vremeni.htm#_ftnref13
8. Харлап М. Г. Метр / Музыкальная энциклопедия: в 6-ти т. [гл. ред. Ю. А. Келдыш] / М. Г. Харлап. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – Т. 3. – С. 567–573.
9. Харлап М. Г. Тактовая система музыкальной ритмики // Проблемы музыкального ритма: сб. ст. [сост. В. Н. Холопова] / М. Г. Харлап. – М.: Музыка, 1978. – С. 48–104.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чен Цзіцзян – аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: фортепіанне мистецтво, викладання фортепіано, музика композиторів-романтиків, музична імпровізація.

УДК 378.011.3-051:78]:159.937-029:7

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Чжан ЇФУ (*Kuie*)

Постановка проблеми. Актуальні тенденції вищої музично-педагогічної освіти нерозривно пов'язані з проблемою розвитку художньої свідомості майбутніх фахівців (емоційно-чуттєвої сфери, уяви, образного сприйняття та мислення, асоціативних зв'язків психіки тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом в галузі музичної педагогіки і психології проблема формування художньо-образного сприйняття музиканта досліджується з позиції: 1) виявлення та вивчення специфіки музичного мистецтва, особливостей його художньо-емоційного впливу на особистість (Б. Теплов, Л. Виготський, В. Петрушин, В. Подуровський); 2) визначення художньо-образного сприйняття як компонента структури свідомості учителя музики, професійно-необхідної здатності, що детермінує ефективність його фахової підготовки та майбутньої педагогічної діяльності (Ю. Алієв, О. Рудницька, Д. Кірнарська, А. Малінковська, Г. Падалка, Г. Ципін).

Визначаючи важливість розвитку художньої свідомості майбутніх учителів музики, науковці в основному розглядають цю проблему в межах сприйняття музики, як окремого виду мистецтва, вказуючи, що пізнання, осмислення та оцінювання його образів виступає одним з провідних видів духовно-практичної, навчальної та творчої діяльності спеціаліста.

Дослідники вказують, що повноцінне та якісне застосування музичного мистецтва у професійній підготовці вчителя неможливе без формування культури сприйняття художньо-образного змісту музики та розвитку естетичної свідомості фахівців в процесі комунікації з творами та явищами мистецтва.

Мета статті. Дослідити питання визначення сутності та компонентної структури художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. В науково-педагогічній літературі немає однозначного трактування поняття «художньо-образне сприйняття майбутнього учителя музики». Дослідники у своїх роботах зосереджують увагу на визначенні певних характеристик, закономірностей та особливостей реалізації цього феномена в процесі творчої, художньо-пізнавальної, музично-виконавської та інших видів діяльності майбутнього спеціаліста.

Незважаючи на різні підходи та ракурси дослідження визначеного феномену, думки науковців збігаються в тому, що «розчленування» єдиної та цілісної психічної діяльності на процеси сприйняття, уявлень, образних операцій того чи іншого виду – усе це можливе лише на теоретико-аналітичному рівні. В реальності усі ці елементи зливаються у синергетичну єдність. Інтегруючись та доповнюючи одне одного, вони створюють складно структурований, багаторівневий процес, пізнання якого, можливе лише в його окремих видах та аспектах [6, с. 91].

В нашому дослідженні художньо-образне сприйняття майбутнього учителя музики визначається як здатність до почуттєво-інтелектуального осягнення емоційно-виразного змісту музичних творів з метою його трансляції учнівській молоді засобами виконавської та вербальної інтерпретації.

У пошуках визначення структури художньо-образного сприйняття ми спирались на принцип взаємодії перцептивних, інтелектуальних, репродуктивних та творчих можливостей свідомості людини.

Важливим є визначення ролі емоційно-почуттєвої реакції майбутнього учителя в процесі комунікативної взаємодії з музичним твором. Зазначимо, що художньо-пізнавальна діяльність студента музично-педагогічного факультету завжди спрямована на звуковий матеріал, організований у висотному, часовому, тембровому, динамічному порядку з метою втілення особливої образної думки, що асоціює стани та процеси зовнішнього світу, внутрішні переживання людини зі слуховими враженнями.

Емоційно-перцептивна реакція на інтонацію, проникнення у її виразову сутність – початок і основа процесів сприйняття. Вчитель музики повинен відчувати, що інтонація – це головний провідник музичної змістовності, думки. «Все у мистецтві звукових образів – їхнє багатство, музичні засоби, розмаїття художніх елементів (мелодія, гармонія, ритм і т.і.) – має інтонаційну основу», – зазначає Г. Ципін [8, с. 136]. Усі вони спираються на здатність людини чуттєво сприймати художньо-виразовий зміст музичної інтонації, емоційно реагувати на неї.

Дослідники проблем професійної підготовки учителів виходять з того, що в процесі роботи над музичними творами вони

отримують нові можливості для формування художньо-образного сприйняття, удосконалення та розвитку фахово-значущих якостей. Наголошується також на тому, що всі види навчально-музичної діяльності майбутніх учителів музики пов'язані між собою психофізичними механізмами дії перцептивних органів чуття, художнього мислення, інтонаційної пам'яті (образу звуку) та виконавської моторики.

Отже, реалізація сприйняття музичного мистецтва, як осягнення його художньо-образного змісту, втіленого в інтонаціях і звукових комплексах, відбувається шляхом створення художньо-слухових уявлень музиканта, набуття досвіду сприйняття та втілення його у художньо-виконавський образ.

«Музично-слухові відчуття можуть розвиватися, якщо розглядати їх як розширені ідеальні уявлення, багатоскладові та всеосяжні програмувальні функції свідомості, певний проект або попередній план дій. Іншими словами, мова йде про внутрішній слух», – підкреслює В. Подуровський, – «Здатність синтезувати в уяві очікуване музичне звучання, як інтонаційно-образний комплекс, дає можливість студентам-музикантам працювати над твором, покращуючи технічну досконалість та художню трактовку змісту шляхом випереджальних уявлень про майбутнє звучання» [4, с. 257].

Отже, зважаючи на все вищесказане, першим компонентом структури означеного феномена ми визначили емоційно-перцептивний компонент, елементами якого виступають: емоційна реакція і музично-слухові уявлення, що виникають у майбутніх учителів при спілкуванні з музичними творами. Цей компонент відображує здатність реципієнтів до сенсорного осягнення і глибокого емоційного переживання настроїв і характеру музичного звучання. Змістовні характеристики цього компоненту визначають розвиненість та чутливість музичного слуху фахівців та їх здатність до продукування і збереження у свідомості створених на основі перцептивних відчуттів музично-слухових уявлень, як інтонаційно-образних орієнтирів на шляху осягнення художньо-виразного змісту творів.

Педагогічний досвід в галузі підготовки учителів музики свідчать про те, що мистецтву сприйняття художньо-виразових засобів треба навчати спеціально. Навчитися цьому – означає самостійно набутти необхідного практичного досвіду (на основі системи знань, умінь та практики спілкування з музикою) [1, с. 160].

Осмислення логіки організації різних звукових структур, вміння знаходити у

звуковому матеріалі подібності та відмінності, аналізувати та узагальнювати, встановлювати взаємозв'язки – одна з якісних характеристик художньо-образного мислення, сприйняття майбутнього учителя музики.

Сприймаючи музичний твір, професійний музикант здійснює акт категоризації, відносячи даний зразок до певної історичної епохи, стильового напрямку, творчого доробку конкретного автора тощо. Стає можливим визначити жанр музичного твору, характер художнього образу, засоби, за допомогою яких передається зміст даного образу. В. Петрушин, посиляючись на Дж. Брунера, зазначає, що «фактично усе зводиться до засвоєння певних схем, які можна використовувати для організації художньої інформації, що надходить до суб'єкта сприйняття» [3, с. 151].

Будь-яка мисленнева діяльність людини, незважаючи на те, чи пов'язана вона з логікою наукового мислення, чи осяяна інтуїтивними здогадками про художньо-образний зміст, завжди базується на системі знань про той чи інший предмет. Без них неможлива інтелектуальна діяльність. «Формування та розвиток художнього інтелекту музиканта здійснюється в ході поповнення, збагачення персонального досвіду індивіда, засновується на русі від незнання до знань, від знань менш диференційованих до більш глибоких та міцних», – підкреслює Г. Ципін [8, с. 133].

Зв'язок між знаннями і відповідними формами художньо-інтелектуальної діяльності значно складніший, ніж той, що виражається причинно-наслідковим зв'язком. Музичні і художні знання не просто дають поштовх тим чи іншим мислинневим операціям – вони формують ці операції, визначаючи їх структуру та внутрішній зміст. Нові знання піднімають мислення музиканта на більш високий рівень [8, с. 134].

Науково доведено, що пізнання творів будь-якого виду мистецтва супроводжується процесами асоціативного мислення, уяви та фантазії. Вони формуються не тільки у межах певного виду мистецтва або у зв'язку з його художньо-мовною системою. Так, композитор, створюючи звукові структури, певним чином розраховує на здатність людського мислення створювати асоціативні зв'язки, виходячи за межі мови музики, знаходячи образні аналогії та порівняння в надрах власної психіки, накопиченого життєвого та художнього досвіду. Спираючись на ці зв'язки, музикант здатен подолати шлях від сприйняття музичного знаку або звуку до осягнення в ньому об'єктивної інформації, усвідомлення авторського задуму, образу-ідеї твору.

Художній зміст, на думку О. Рудницької, повинен викликати в майбутнього учителя

музики, «крім суспільно-визнаних, індивідуально-неповторні асоціації, які забезпечують механізми включення у процес сприйняття особистісного досвіду, що доповнює і збагачує структуру мистецького твору. Цей досвід у сукупності всіх його елементів (життєвого, загально-естетичного, художнього) стає основою народження асоціативних уявлень суб'єкта сприйняття, які взаємопов'язані з розвитком особистості» [5, с. 57].

На основі вищесказаного можемо визначити другий, когнітивно-операційний компонент (з елементами: музично-теоретичні знання та мисленнєві операції і процедури) художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики. Він відображає обсяг, якість, системність та взаємодію спеціальних музично-теоретичних знань реципієнтів, потрібних для осмислення логіки організації та розвитку образної сфери і художнього смислу музичних творів, втілену у понятійно-категоріальний (науково-теоретичний) зміст, а також інтелектуальні операції художньої категоризації (аналізу) та узагальнення (синтезу) смислових елементів музичної мови (жанрово-стильових показників, структури та форми твору, особливостей композиторського «почерку»), засобів виразності для передавання художньо-образного змісту тощо) та активний характер асоціативних механізмів психіки, що забезпечують універсальну взаємодію різних форм художнього відображення від створення образних аналогій, порівнянь до формування уявлень про звуковий образ.

Суттєві якості художньо-образного сприйняття майбутнього учителя музики найбільш рельєфно виявляються під час створення виконавської інтерпретації музичного твору. В активну взаємодію вступають художньо-слухові уявлення, задіюється асоціативне мислення, відбувається аналіз художньо-звукових форм та жанрово-стильових ознак, починає формуватись художньо-образний зміст твору. Свідомо фіксуючи чи інтуїтивно відчуваючи ці перетворення, учитель музики повинен одночасно з цим керувати своїм виконавським апаратом та здійснювати процес «озвучання» власне створеної виконавської концепції, образу виконання.

Однією з форм перекладу художньо-образних уявлень, як результату діяльності сприйняття, виступає вербальна художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору. Вміння створювати її є однією з важливих сторін професійної діяльності учителя музики.

Майбутній учитель повинен навчитись яскраво та образно передавати свої враження, асоціації та думки, що виникли під впливом

музики. Це, по-перше, сприяє ще більш глибокому та усвідомленому проникненню у зміст музики, по-друге – дозволяє здійснювати учителю вербально-комунікативну функцію та педагогічне керівництво процесом сприйняття школярів.

В музично-педагогічній освіті наголошується важливість розвитку художньо-оцінної діяльності майбутніх учителів музики, вважаючи її невід'ємною складовою процесу сприйняття. Принципово особливою формою освоєння світу мистецтва вважає ціннісне відображення Ю. Алієв, зазначаючи, що, на відміну від ціннісного пізнання, сама значущість об'єкта, що пізнається, виявляється не шляхом пізнання, а через переживання [1, с. 9]. Г. Падалка вважає оцінку творів мистецтва окремим видом професійної діяльності учителя музики [2, с. 274]. Інтегративним результатом розуміння та інтерпретації смислового значення твору, вважає естетичну оцінку О. Рудницька. Вона розцінює художнє оцінювання як важливий компонент сприйняття, «який показує вплив мистецтва на людину, характер її емоційно-естетичного реагування, відповідність твору особистісним потреби та інтересам» [5, с. 111].

Отже, естетичне оцінювання художніх творів – важлива складова художньої свідомості учителя музики, адже фахівцю потрібно не тільки вміти адекватно сприйняти, осмислити та усвідомити образний зміст твору, а й визначити його естетичну цінність, передати учням своє ставлення та судження про цей твір.

Третім компонентом структури художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики визначено інтерпретаційно-оцінний компонент, який містить в собі такі елементи: виконавська і вербальна інтерпретація; естетична оцінка музичних явищ. Перший елемент віддзеркалює функціональний взаємозв'язок між створеним уявою образу звучання та його реальним втіленням на музичному інструменті, володіння прийомами емоційно-виразного виконання музичних творів для учнівської аудиторії, здатність до продуманої співтворчості з авторським задумом шляхом створення індивідуально-неповторних виконавських інтерпретацій, а також володіння вербальними засобами поетико-метафоричного тлумачення та передавання змісту образів музики. Другий елемент відображає спроможність адекватно оцінювати художньо-естетичну значущість та привабливість музичних явищ і здійснювати самооцінку власної художньо-творчої діяльності.

Висновки. Таким чином, дослідження змістових характеристик та структурних

компонентів художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики довело складність та багатогранність цього феномена і визначило потребу у його подальшому всебічному вивченні в теорії та практиці мистецької освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта/ Ю. Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.: ноты
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
4. Подуровский В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: Учеб. пособие / В. М. Подуровский, Н. В. Суслова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.: ноты.

5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

6. Се Тин. Художественный образ как ведущий компонент музыкально-исполнительской деятельности: дис. ...канд.пед.наук: 13.00.08 / Се Тин – М., 2009. – 195 с.

7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 379 с.

8. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Г. М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чжан Їфу – аспірант Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: методичні основи формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики.

УДК 781.1:784

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК НАУКОВОЇ КАТЕГОРІЇ

Чжу ЦЗЮНЬЦЯО (Київ)

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування вокальної культури викладача музичного мистецтва визначається головним чином спрямованістю педагогічного процесу, підготовкою студентів до різноспрямованої діяльності, розвитком у них творчих здібностей, професійних компетенцій.

Новітні державні документи про освіту (Державна програма «Освіта XXI століття», «Концепція національного виховання») відносять питання реформування сучасної освіти до основних напрямів державотворення, спрямованих на виховання та розвиток майбутньої нації [5]. Вивчення наукових джерел, чинних документів свідчить, що зміст освіти повинен базуватися на основі національних культурно-духовних цінностей. Звідси випливає посилення функцій національного виховання як органічної складової освіти, спрямованої на формування у студентів національних світоглядних позицій, поглядів, переконань на ґрунті вітчизняної пісенної культури – одного із найцінніших надбань народу за багатовікову історію свого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування вокальної культури складає основу багатьох науково-методичних досліджень, здійснених відомими діячами музичного мистецтва: Ю. Алієвим, О. Апрак-

сіною, Г. Дмитрієвським, А. Єгоровим, В. Живовим, П. Левандо, В. Соколовим, Г. Стуловою та ін. В них вокальна культура розглядається фахівцями як система норм звуковидобування, фонації, артикуляції, дикції, побудови фраз, емоційної насиченості співу тощо [3, с. 5].

Визначаючи зміст вокальної культури, як наукового поняття, зазначимо, що слово «культура» з етимологічної точки зору доволі багатозначне і передає такі значення, як «обробляти, вирощувати, створювати». Розкриваючи сутність цього поняття, різні автори надають йому різні змістовні значення, зокрема, пов'язують його з поняттями «культу» (П. Флоренський), пам'яті (Д. Лихачов, Ю. Лотман), символу (С. Аверинцев, О. Шпенглер).

Мета статті – розкрити зміст наукового поняття «вокальна культура» у діяльності майбутнього викладача мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Культура у широкому розумінні – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, які вироблені упродовж історії людства; а у вузькому – є сферою духовного життя людини. У педагогічному енциклопедичному словнику культура розглядається як «культура поведінки», тобто дотримання основних вимог і правил людського проживання, вміння

знаходити вірний тон у спілкуванні з навколишнім світом. До того ж, «культура поведінки» передбачає дотримання вимог і правил [10, с. 325].

У прадавні часи термін «культура» мав зміст – культивування духу, застосовувався і в значенні «обробка землі». Вперше в літературі слово «культура» зустрічається у творі римського оратора й філософа Марка Цицерона «Тускуланські диспути» (45 р. до н. е.). Оратор, філософ, політичний діяч Риму, розмірковуючи про культуру душі, використовує цей термін для характеристики внутрішнього світу людини [9].

Як лексична одиниця культура бере початок від латинського слова *cultura* (оброблення, поліпшення), котре означало первісне оброблення ґрунту, землеробну працю. Пізніше це слово стало вживатись у переносному значенні, розуміючи під ним освіченість, вихованість людини.

У середньовіччі існувало поняття розумової, духовної культури. В Епоху Відродження до системи цінностей духовної культури долучаються ідеї гуманізму. Гуманісти привносять у духовну культуру свободу суджень, сміливий критичний дух. Якщо античні філософи дотримувалися заповіді «Пізнай самого себе», то філософи Ренесансу обрали іншу – «Твори самого себе», вважаючи, що людина сама творить свою долю, живе власним розумом, тобто духовна культура є процесом удосконалення самої людини.

Розвиток античної культури, періоду середньовіччя, а потім Ренесансу призвели до виникнення нової тріади – єдність духовних цінностей як Істина, Добро, Краса, котрі об'єднались у єдине ціле – гуманізм, де людина визнається критерієм розвитку суспільства, найвищою метою. Видатні діячі епохи Відродження поклали початок нової світської культури, не тільки зверненої до людини, але й похідної від неї. Культура Відродження була орієнтована на індивідуальний тип духовної діяльності, який і сьогодні є своєрідним еталоном творчої особистості.

Починаючи з XVII століття, термін «культура» використовується вже більш широко: не лише для визначення окремих напрямів, способів, результатів діяльності людини, але і для того, щоб пояснити зміст того, що нею створене та існує поряд з природою. Вперше у такому тлумаченні цей термін застосував С. Пуфендорф, саме це твердження стало основою концепції І. Гердера, який вважав, що культура є продуктом діяльності людей та одночасно стимулом їх подальшого розвитку. В його

концепції розвитку людства культура виступає зразком «другого народження людини». Він стверджує: яка традиція виховання, такою стає людина, її образ [4].

На думку німецького соціолога Макса Вебера, культура – це сукупність духовних символів, що не підпорядковані ніякій утилітарній меті [6]. Жак Маритен вважає, що основою цінного в культурі є релігія. Французький етнолог-структураліст Клод Леві-Стросс називає основним надбанням культури мову, систему знаків, комунікацію, що можна перекласти і зрозуміти. На думку інших дослідників, культура є інтелектуальним аспектом штучного середовища, що створюється людиною у процесі її життєдіяльності (Анрі Моль та ін.) [8].

Статус самостійного наукового поняття слово «культура» набуває в епоху Нового часу. Це зумовлювалося існуючими змінами в громадському житті, що відбулися на межі середніх віків і Нового часу (промисловий переворот, утвердження приватновласницький відносин нового типу) і викликали зміну ставлення людини до природи, соціального оточення, самого себе, саме тоді відбулося відкриття людини як творця самого себе і навколишнього світу. Значення культури поширюється як явище, невіддільне від людини – розумної істоти, від процесу її розвитку в історично різноманітних формах, який забезпечує якісну відмінність людського світу від світу природи. Цим поняттям охоплюється все те, що зроблено самою людиною, її розумом і руками.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури нами встановлено, що феномен «культура» багатозначний, він відрізняється складністю та варіативністю. Незважаючи на велику кількість визначень поняття «культура», можна виділити такі основні положення: сутність культури – гуманістична, людинотворча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головним джерелом культури є діяльність людини; культура включає в себе способи і результати діяльності людини; культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, оскільки людина є її носієм і ретранслятором; культура є специфічно людським способом буття, який визначає увесь спектр практичної і духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою. Отже, людина культури – це гуманістична особистість.

Крізь призму філософського світогляду культура розглядається в узагальнених характеристиках як форма, результат, спосіб

зв'язку людини з дійсністю, самоствердження людини, прояв і ствердження суттєвих сил людства, оскільки способом існування людини є праця, саме вона є головним джерелом культури. У процесі трудової діяльності людина перетворює природні речі в необхідні для життя блага. Не будь-яка діяльність людини є культуротворчою, а лише та, що втілюється адекватно закономірностям природи (речі). Завдяки такому підходу всебічно розкриваються суть речей, властивості і відносини предметів.

Ключовим явищем культури та ключовим словом про неї П. Флоренський вважає «канон», оскільки основою культури та знань про неї є традиція – традиційні аспекти людського досвіду, що в концентрованому вигляді відображені в каноні. «Канон можна розглядати як «концентровану традицію», «концентрований розум людства», «художнє зображення сутності речей», «звільнення, а не закріпачення», «дарунок від людства художнику» [12, с. 556–557].

Таким чином, культура у широкому розумінні – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, які вироблені упродовж історії людства; а у вузькому є сферою духовного життя людини.

Поняття «культура» використовується також і в соціології. Вона застосовується у трьох значеннях: сукупність засобів і методів людської діяльності (матеріальної чи духовної), що об'єктивно втілені в предметах, матеріальних носіях (засобах праці, знаках), котрі передаються наступним поколінням; системна інтегрована якість суспільства, яка відтворює досягнутий рівень розвитку; сукупність соціальних норм і цінностей, що історично притаманні конкретній суспільній системі. У соціології культура визначається не як відносини між власне самими людьми. Це ставлення людини до природи, до іншої людини, до самої себе. Сучасний зарубіжний соціолог В. Біблер запропонували своє визначення терміну «культура», як науки, що пов'язана з великою цариною символічного, з усією сумою правил, які у даному суспільстві визначають зміст терміну і забезпечують його широку циркуляцію, починаючи від мови до манер поведінки за столом, проходячи через увесь набір звичаїв, етичних та естетичних норм. Вчені вважають, що це наука, яка пронизує собою усі сфери людського життя і формує структуру суспільства [2].

Культура, з точки зору культурології, розглядається у широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні слова «культура» охоплює сукупність матеріальних і духовних цінностей, які вироблені упродовж історії людства. Однак, у вузькому значенні,

цей термін вживається, стосуючись лише духовного життя – літератури, мистецтва тощо. Тому точніше було б визначити, що культура – це сукупність матеріальних та духовних цінностей, вироблених людством протягом усієї історії, а також, сам процес творення і розподілу матеріальних і духовних цінностей.

Культура є одним із головних компонентів духовного життя суспільства. Вона відіграє все більшу роль у формуванні та зміцненні громадянського суспільства, розвитку творчих здібностей людини, побудові правового суспільства. Культура впливає на всі сфери суспільної та індивідуальної життєдіяльності – праця, побут, дозвілля, мислення, спосіб життя суспільства та особистості. Значення її у формуванні й розвитку способу життя людини виявляється у дії особисто-суб'єктивних факторів (духовні потреби, цінності тощо), що впливають на характер поведінки, форми та стиль спілкування людей.

Термін «культура» характеризує також і рівень освіченості, вихованості кожної окремої людини. Соціального впливу культура набуває насамперед у якості необхідного аспекту діяльності людини, котра в силу свого громадського характеру передбачає організацію спільної діяльності суспільства. Цей процес вимагає звернення до колосального культурного потенціалу нагородженого людством під час його існування. Ні соціальний прогрес, ні самовдосконалення особистості неможливе без освоєння духовних скарбниць народів світу.

Складність досліджень у галузі цієї наукової дисципліни полягає в тому, що поняття «культура» – надто багатозначне, має різний зміст і смисл не лише у побутовій мові, а й у різних науках, в тому числі і філософії.

Отже, на основі аналізу викладеного можна зробити висновок про те, що при усьому багатоманітті та модифікаціях різних філософських поглядів на людину і людське суспільство саме вони спроектували існування двох основних підходів до поняття культури.

Проблема виховання творчої молоді у процесі відродження української національної школи привертає увагу широкого кола педагогів. Вона, в першу чергу, є актуальною тому, що останнім часом людина як творчий суб'єкт ставиться в епіцентр суспільного життя на всіх рівнях його функціонування, особливо в той період, коли цей суб'єкт досягає свого удосконалення. Власне творчий розвиток особистості найбільш сприятливий у період навчання у вищій школі і тому він завжди був у центрі уваги провідних українських науковців. Це питання у своїх працях порушували О. Рудницька, Л. Масол, Л. Хлебнікова та інші [7, 11, 13].

Загальні положення теорії розвитку вокальних умінь та навичок розглядає вокальна педагогіка – галузь знань про природу співацького голосу, використання його можливостей у музично-виконавській практиці, наука про навчання і виховання вокаліста.

Одне із найважливіших місць у формування гармонійно розвиненої і талановитої особистості студента-вокаліста відіграє вокальна культура.

На основі аналізу наукових джерел ми визначили, що музична культура представляє собою єдність музики та її соціального функціонування. Це – складна система, до якої входять: музичні цінності, котрі створені або збережені у даному суспільстві; усі види діяльності по створенню, зберіганню, відтворенню, розповсюдженню, сприйняттю та використанню музичних цінностей; усі суб'єкти такого роду діяльності разом із їх знаннями, навичками та іншими якостями, що забезпечують успіх; усі установи та соціальні інститути, а також інструменти й обладнання, які обслуговують цю діяльність.

Отже, операціональна дефініція досліджуваного нами поняття сформульована так. Вокальна культура – це система взаємозалежних та взаємодіючих елементів: знання, вміння, навички, властивості, якості, можливості, здібності майбутніх фахівців мистецтва, що забезпечують професійну виконавську та педагогічну діяльність. Виходячи із сформульованого вище визначення, формування вокальної культури майбутніх фахівців мистецтва означатиме вдосконалення та накопичення співаком всіх цих елементів для успішної виконавської діяльності.

Відповідно викладеного, в змісті «вокальної культури» майбутніх фахівців мистецтва доцільними є такі складові: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та творчо-виконавський компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує знання світової і української музичної культури в обсязі програми вищого навчального закладу, наявність теоретичних знань, сформованість умінь та навичок у галузі вокального мистецтва, вільне орієнтування у стилях і видах вокально-музичного мистецтва; уміння адекватно сприймати та оцінювати естетичні об'єкти, майстерність технічно досконалого й емоційно-виразного виконання вокальних творів, здатність використовувати набутий виконавський та педагогічний досвід. Цей компонент відбиває усвідомлене прагнення до досягнення загальнолюдських та естетично-культурних цінностей, досконалого

оволодіння студентами елементами професійної майстерності.

Когнітивний компонент, який спираючись на раціональну сферу естетичної свідомості, передбачає широку обізнаність у галузі художньо-естетичних знань, розвиненість художньо-естетичного кругозору, знання естетичних, психолого-педагогічних закономірностей впливу мистецтва на художньо-естетичний розвиток особистості, здатність інтегрувати здобуті знання у практичній виконавській діяльності, сформованість мотивації до художньо-естетичного спілкування з мистецтвом, націленість на пізнання пісенних традицій вітчизняної та світових вокальних шкіл, співацьке самовдосконалення.

Наявність і розвиненість цього компоненту спонукає до глибоко усвідомленої безперервної професійної та художньо-естетичної самоосвіти протягом усього життя.

Творчо-виконавський компонент виражає усвідомлене прагнення до емоційно-інтелектуального спілкування з мистецтвом як до засобу збагачення свого внутрішнього світу та практично реалізується у процесі музично-виконавської, зокрема колективно-творчої, концертно-виконавської діяльності. Цей компонент відображає здатність до втілення художньо-образного змісту вокальних творів, емоційно-чуттєве уявне «спілкування» з мистецтвом, художнім твором та його образами, діалогове художнє спілкування із слухачькою аудиторією, здатність до колективно-творчої, концертно-виконавської діяльності, її активність, оволодіння сукупністю вокально-педагогічних умінь та навичок; інтерес і захопленість вокально-педагогічною діяльністю; знання технологій та методик здобуття вокальної культури.

Представлені компоненти, перебуваючи між собою в тісному взаємозв'язку, становлять у структурі вокальної культури змістовну органічну єдність. Щодо обсягів названих компонентів у структурі вокальної культури, то їх рівновага або переважання якогось із них залежить від умов організації та реального стану процесу фахової підготовки майбутніх фахівців мистецтва.

Висновки. Сутність поняття «вокальна культура» майбутніх фахівців мистецтва та його визначення розкрито шляхом аналізу науково-літературних джерел на основі історії та сучасних філософських, культурологічних, музикознавчих концепцій художньо-естетичного розвитку особистості, теоретичних та методичних положень мистецької освіти, теоретичних засад вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Вокальна культура є багато компонентною структурою,

перспективи подальших розвідок якої насамперед, торкається визначення специфіки професійної культури різних музично-мистецьких напрямів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алиев И. Ю. Методологическое содержание деятельности педагога вокалиста (теоретический аспект): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Алиев Игорь Юльевич. – М., 1996. – 19 с.
2. Библер В. С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
3. Гавриленко Л. М. Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. М. Гавриленко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.
4. Гердер И. Г. Идеи к философии и истории человечества / Иоганн Готфрид Гердер. – М.: Наука, 1977. – 703 с.
5. Концепція національного виховання студентської молоді. Додаток до рішення колегії МОН України від 25.06.2009 р. протокол № 7/2 – 4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2231>.
6. Kretzschmar H., Geschichte der Oper, Lpz., 1919 (укр. пер. Кречмар Г., Історія опери, Л., 1925).

7. Масол Л. М. Виховний потенціал мистецтв – джерело освітніх інновацій / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2001, № 1. – С. 17–20.
8. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие / А. Моль. – М.: Мир, 1975. – 355 с.
9. Музична естетика античного світу / вступ. нарис і зібрання текстів професора О. Ф. Лосева. – К.: Муз. Україна, 1974. – 217 с.
10. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
11. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
12. Флоренський П. Иконостас / П. Флоренский // Христианство и культура. – М.: Фолио, 2001. – С. 521 – 626.
13. Хлебникова Л. О. Эстетична культура учителя: сутність, структура, функції / Л. О. Хлебникова // Культура і вчитель: зб. наук.-метод. праць. – Вінниця: ВДПУ, 2003. – С. 83–93.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чжу Цзюньцяо – аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Наукові інтереси: історія, теорія та методика вокального навчання, світові тенденції розвитку виконавської та педагогічної культури викладачів вокалу.

УДК:378+37.036-043.86

СУТНІСТЬ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Юань ЯНЬ (Одеса)

Постановка проблеми. До сучасного вчителя музики суспільство пред'являє досить широкий перелік вимог. Одну частину таких вимог, на наш погляд, можна віднести до загально-педагогічних, що відносяться до діяльності сучасного вчителя у будь-якій області: уміння самостійно набувати знань з різних джерел, систематизувати отриману інформацію, давати оцінку доцільності використання цієї інформації у контексті уроку, вибір форми подачі інформації, уміння розбудити інтерес учнів до проблеми, моделювання уроків, використання технологій, що відповідають віковим особливостям учнів і відбивають специфіку предметної області, готовність до постійного професійного росту, соціальної, професійної мобільності. Інша частина вимог у контексті нашого дослідження відбиває специфіку діяльності вчителя музики: виконавські навички, створення певного емоційного настрою на уроці, виконавська, комунікативна і музично-організаторська

діяльності, а також організація практичної діяльності учнів в області музичного мистецтва (гра на музичних інструментах, в ансамблі, хоровий, ансамблевий спів, театралізація пісень, казок, музичних п'єс програмного характеру, освоєння елементів музичної мови як засобу сприйняття музичної мови, артистизм).

Сучасне навчання у педагогічних вузах України більшою мірою спрямоване на реалізацію вузькоспеціальних компетенцій учителя: гра на інструменті, диригування, вокал, теоретична підготовка. У практиці освіти в Китаї це коло звукується до вокально-хорової практики. На наш погляд, такий підхід обумовлений традиційним підходом до системи підготовки вчителя музики, великою кількістю методичних напрацювань у цій області, підходом у навчанні, що склалося протягом багатьох років, пов'язаним з «натаскуванням» учнів, незначною увагою викладачів до самостійної роботи майбутнього

вчителя і менш динамічними змінами в економічному і соціальному розвитку як України, так і Китаю. Дослідники виділяють серед причин, що викликали кризу традиційної парадигми освіти, головну: у сучасних умовах старіння інформації відбувається набагато швидше, ніж завершується природний цикл навчання у середній і вищій школі, внаслідок чого традиційна установка на передачу від викладача до студентів знань як єдина форма навчання стає все більш і більш недостатньою [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На думку І. В. Жуланова, «найважливішим педагогічним завданням є конструювання особливих базових діяльностей, проблемних ситуацій у їхньому функціонуванні й організації рефлексії. І такий шлях навчання часто виявляється єдиним, оскільки багато чому не можна навчити прямо» [4].

В. С. Єлагіна, Е. Ю. Немудра, Л. Л. Балакіна, визнаючи правомірність різних точок зору на поняття «компетентність» і «компетентності», розглядають компетенцію як можливість установлення зв'язку між знанням і дією, що підходить для вирішення конкретної проблеми [3]. В. С. Єлагіна відзначає, що професійно-педагогічна компетентність учителя не є простою сумою предметних знань, відомостей з педагогіки й психології, умінь проводити уроки або позакласні заходи. Особливість професійно-педагогічної компетентності полягає в тому, що вона здобувається й проявляється у конкретних психолого-педагогічних ситуаціях вирішення завдань, що постійно виникають в освітньому процесі школи. Специфіка педагогічної діяльності не дозволяє «передати» студентам таку компетентність у рамках традиційного навчання у вузі. Компетентність, про яку йде мова, є продуктом самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення майбутнього фахівця. Розвиток такої компетенції пов'язаний з розвитком основних здібностей і вмінь студента, а саме таких, як перцептивні, комунікативні, організаційні, проєктувальні, дослідницькі. Компетентність, на думку В. С. Єлагіної, Е. Ю. Немудрої, Л. Л. Балакіної, це не володіння знаннями, це, скоріше, потенційна готовність учителя вирішувати проблеми різного рівня складності зі знанням справи. Таким чином, компетентність містить у собі не тільки змістовну, але й процесуальну складову [3, с. 28].

Мета статті – розглянути причини виникнення проблем в освіті студентів музично-педагогічних факультетів України і Китаю.

Виклад основного матеріалу. Процесуальний напрям підготовки вчителя

музики, як і вчителя в цілому, не можливо розбудовувати в рамках лекційного навчання. Він вимагає прямого виходу до процесу самостійної діяльності, самопідготовки у рамках проведення педагогічної практики. З цих позицій, зауважує В. Просалова, традиційна тріада доповнюється новою дидактичною одиницею: «Знання – Уміння – Навички – Досвід діяльності». У такий спосіб традиційний елемент навчання – практика студентів – здобуває зовсім нового змісту і стає найважливішим елементом підготовки майбутнього вчителя музики як в Україні, так і в Китаї [9].

У зв'язку з вищевикладеним, у наш час, у період переходу економіки в Україні й у країнах колишнього радянського простору до ринкових відносин, у педагогічній науці все частіше став уживатися термін «практико-орієнтоване навчання» або освіта. На ринку праці затребуваними стали не самі по собі знання, а здатність фахівця застосовувати їх на практиці, виконувати певні професійні й соціальні функції.

На сьогоднішній день у системі вищої освіти існує два підходи до практико-орієнтованої освіти. Одні вчені практико-орієнтовану освіту пов'язують з організацією навчальної, виробничої і переддипломної практик студента з метою його занурення у професійне середовище. Вчені вважають, що освіта не може бути практико-орієнтованою без набуття досвіду діяльності (В. П. Бедерханова, Н. М. Аксьонова, А. А. Муравйова, І. Л. Данилова, С. М. Лаврушина, Н. М. Ліневич, Е. В. Кравченко, І. Н. Кожевникова).

Інші (В. В. Давидов, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, В. І. Загвязинський, Є. Ф. Зеєр, В. П. Зінченко, І. С. Якиманська) вважають найбільш ефективним впровадження професійно-орієнтованих технологій безпосередньо до процесу всього навчання (нерідко мова йде про навчання старшокласників), де побудова навчального процесу ґрунтується на єдності емоційно-образного й логічного компонентів змісту предмета і творчому пошуці.

Незважаючи на незначні розбіжності, представники різних підходів до практико-орієнтованої освіти сходяться у наступному: практико-орієнтоване навчання принципово відрізняється від традиційного предметно-орієнтованого навчання як за своїми цільовими настановами, так і за формою організації навчального процесу. Найбільш істотна відмінність полягає в тому, що «для системи предметно-орієнтованого навчання пріоритетною є «передача знань» при недостатньому приверненні уваги на необхідність формування в учнів умінь виконувати практичну роботу» [4].

Сьогодні, виходячи із практико-орієнтованого підходу в освіті поняття «компетенція майбутнього вчителя музики» більшою мірою відноситься до контексту «знаю, як» у порівнянні зі «знаю, що». «Знаю, що» відноситься до традиційної системи передачі знань від викладача до студента. Разом з тим, «знаю, як» пов'язане зі «знаннями в дії», тому вчені вважають, що сьогодні компетентнісний підхід ближчий до цілей і завдань практико-орієнтованої освіти [4].

Практико-орієнтованому навчанню, як елементу навчального процесу вищого навчального закладу, властиві певні функції. Найбільш компактно модель представляє Т. Бондаренко у статті «Функціональна модель ефективного практико-орієнтованого навчання у вищому навчальному закладі». Серед зазначених функцій автор виділяє такі:

- діагностичну функцію як визначення мотивації навчання студентів;

- освітню функцію, що припускає використання всієї сукупності наявних ресурсів вищого навчального закладу для закріплення у студентів певних загальнокультурних і професійних компетенцій як основної мети практико-орієнтованого навчання;

- розвиваючу функцію, спрямовану на розвиток і актуалізацію професійно значимих якостей студентів, на самостійне набуття нових знань і вмінь;

- інтегруючу функцію, яка полягає в досягненні синергетичного ефекту від одержання, обробки й систематизації накопичених студентами знань, умінь, володінь по досліджуваних дисциплінах [2].

Основним засобом реалізації практико-орієнтованої спрямованості предметів у системі музичного навчання є постановка практико-орієнтованих завдань. Технологія навчання студентів вирішенню практико-орієнтованих завдань містить у собі самостійне складання і коректування послідовності виконання завдань, виходячи з аналізу реальної педагогічної ситуації. Сформованість умінь, що здобуваються студентами при вирішенні подібних завдань, дозволяє їм самостійно ставити завдання приватного і загального характеру, аналізувати результати їх вирішення і залежно від цього коректувати шляхи досягнення поставлених цілей. Практико-орієнтоване навчання спрямовано на активізацію синергетичних дій студента, який має діяти виходячи із власних сил здібностей, а також із власних форм освіти.

Такий підхід в освіті дає можливість розглянути старі проблеми по-новому, переформулювати питання, переконструювати проблемні ситуації, що підвищує якість

навчання, сприйнятливості студентів і результативності освіти в цілому. Такий підхід відноситься до освіти через синергетику, адже при такій освіті знання не просто накопичуються, але, накопичуючись, стимулюють індивідуальні, а може навіть ще й не виявлені здібності студентів.

Вважаємо цікавим і необхідним зупинитися на особливостях останньої функції, безпосередньо пов'язаної з важливим на сьогоднішній день синергетичним підходом у навчанні, який полягає в тому, що знання не просто накопичуються, але й стимулюють і розкривають індивідуальні здібності учня. В. І. Андреев пропонує назвати педагогічною синергетикою «область педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації і саморозвитку педагогічних, тобто освітньо-виховних систем». Педагогічна синергетика, вважає В. І. Андреев, дає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, розглядаючи їх насамперед з позиції «відкритості», співтворчості й орієнтації на саморозвиток [1, с. 311].

Ідея самоорганізації в контексті синергетичного підходу пов'язана з визнанням здібності різних систем (майбутнього вчителя музики) до саморозвитку «не тільки за рахунок припливу енергії, інформації, речовини ззовні», але насамперед за рахунок використання своїх внутрішніх можливостей. По своїй природі, вважає Т. В. Новаченко, синергетична дія – це дія поволі, виходячи із власних форм, сил і здібностей, що означає неможливість диктату з боку вчителя [7]. Учитель повинен заохочувати в учнів самостійність, вчасно помітити успіх, підтримати ініціативу, спонукувати інтерес до відкриття себе, навколишнього світу, постійного пошуку власного шляху розвитку. Синергетика припускає бачення в учні суб'єкта спілкування.

Висновки. Для синергетичного підходу в освіті характерною є опора на методи пошуку нового знання, які носять евристичний характер і опираються не стільки на правила, скільки на інтуїцію, уяву і творчість [7].

Таким чином, інтегруюча функція реалізована на основі синергетичного підходу у навчанні і підвищує сприйнятливості студентів, якість і результативність освіти в цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.
2. Бондаренко Т. Н. Функциональная модель эффективного практико-ориентированного обучения

в высшем учебном заведении [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Наукоеведение». – №4 – 2013. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/55evn413.pdf>.

3. Елагина В. С. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения / В. С. Елагина, Е. Ю. Немудрая, Л. Л. Балакина // Фундаментальные исследования. – №8. – 2011. – С. 27–31.

4. Жуланова И. В. Проблема организации практико-ориентированного обучения. [Электронный ресурс] / И. В. Жуланова // Публикации. Факультет психологи и социальной работы. – Доступ к ресурсу: http://pssw.vspu.ru/other/science/publications/jul_predu.htm.

5. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход в образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Известия УрО РАО. – №3 (33). 2005. – С. 27–34.

6. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Известия УрО РАО. – №3. – 2004. – С. 42–53.

7. Новаченко Т. В. Синергетический подход в воспитании и образовании [Электронный ресурс] / Т. В. Новаченко // Матеріали міжнародної наукової конференції. – Доступ до ресурсу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/7/24.pdf>.

8. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / отв. редактор М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

9. Просалова В. С. Концепция внедрения практикоориентированного подхода [Электронный ресурс] / В. С. Просалова // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – № 3. – 2013. – Режим доступа: <http://publ.naukovedenie.ru>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юань Янь – аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: організація самопідготовки майбутніх учителів музики України та Китаю до педагогічної практики з музичного навчання.

УДК 378+700+370.7

ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ

Петро ПЕТРОВ, Євгеній ПОНОМАРЕНКО (Одеса)

Постановка проблеми. Музично-педагогічна наука і освітня практика сьогодні актуалізували проблему урізноманітнення фахової підготовки майбутніх учителів музики у зв'язку з багатофункціональністю їх діяльності в школі та позашкільних навчальних закладах освіти, а інколи, й культури. Практика свідчить, що сьогодні розширюються можливості творчого розвитку школярів засобами синтезу мистецтва, де музиці належить чинне місце. Це, поперед усього, створення дитячих хореографічних колективів, дитячих музичних театрів, де діти також танцюють під музичний супровід.

Діяльність концертмейстера в хореографії, тим більш, дитячому хореографічному колективі є на сьогодні мало дослідженою проблемою. Навчальні плани з фахової підготовки вчителя музики містять дисципліну «Концертмейстерський клас», у програмах якої також не передбачено підготовку до роботи в хореографічних колективах. Між тим, до цієї роботи частіше залучають саме випускників педагогічних університетів, учителів музики. Це пояснюється їх компетентністю у галузі естетичного розвитку школярів та формування їх художньої культури, що сполучається з музично-виконавською підготовкою.

Узагальнення досвіду роботи концертмейстерів у дитячих будинках

творчості показує, що концертмейстери мають володіти як високим рівнем виконавської майстерності, так і просвітницькими, організаційними, художньо-постановочними компетенціями. Нерідко сам вчитель є не тільки керівником творчого колективу, зокрема музично-театрального, але й концертмейстером. Учителі музики у школах активно долучаються до усіх культурно-масових заходів, які потребують «живого» музичного супроводу. Між тим, музичний супровід у хореографічній творчості школярів має певну специфіку. Концертмейстер має орієнтуватися в танцювальних жанрах, різновидах хореографії, володіти знаннями щодо хореографічних екзерсисів, їх виконання відповідно до музичного метру і такту. Усе це порушує питання спеціальної підготовки вчителів музики до можливої концертмейстерської діяльності у роботі з хореографічними колективами.

З одного боку, концертмейстерській підготовці вчителя стали приділяти більше уваги з огляду на зростання потреби у фахівцях-музикантах, які мають мобільну музично-виконавську підготовку, здатних професійно, активно та творчо працювати в різноманітних сферах музичної освіти зі школярами. З іншого боку, в музичній педагогіці відзначають недостатню теоретико-

методичну та практичну базу щодо підготовки вчителів музики до різноманітних видів виконавства з урахуванням сучасних вимог щодо застосування інноваційних технологій навчання. Отже, можна констатувати наявність суперечностей: між вимогою педагогічної практики щодо вчителя музики, здатного до багатофункціональної виконавської діяльності, та відсутністю організації навчання майбутніх учителів музики в контексті різноманітних функцій концертмейстерської роботи; між специфікою та поширеною практикою щодо залучення вчителів музики до роботи з дитячими хореографічними колективами та відсутністю методичного забезпечення такої підготовки в процесі навчання у педагогічних університетах, зокрема, під час опанування дисципліни «Концертмейстерський клас».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукової та методичної літератури показав, що стосовно концертмейстерської виконавської діяльності існують два типи досліджень: перший стосується осмислення різноманітних аспектів концертмейстерського виконавства з точки зору мистецтвознавства (Т. Молчанова, Л. Повзун, С. Саварі, І. Могілевська), зокрема, й шляхом узагальнення власного досвіду і практики (Є. Шендарович, В. Чачава). Другий напрямок стосується методичного аспекту підготовки концертмейстерів, зокрема, концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя (І. Доля, М. Моїсеєва, Фу Сяоцзін, М. Петренко).

Серед аспектів, на які звертають увагу науковці, є питання розбіжності між поняттями «концертмейстер» та «акомпаніатор» (В. Сараніна, П. Євтихієва), що визначається за функціональними ознаками. Досліджується психологічний аспект роботи концертмейстера (О. Островська, Н. Горяніна). Вчені музикознавці В. Молчанова, Л. Повзун, О. Попова вказують на діалогічність концертмейстерського мистецтва.

Безпосередньо про багатопрофільність і поліфункціональність концертмейстера пише І. Бутова. Вчена застосовує поняття професійної мобільності музиканта-концертмейстера [1]. Продовжуючи цю ідею Фу Сяоцзін запроваджує поняття «концерт-мейстерська мобільність» [8]. М. Петренко розглядає особливості інтерпретаційних умінь у підготовці вчителів музики-концертмейстерів [6].

Стосовно врахування специфіки роботи концертмейстера з різними музикантами-виконавцями писали Л. Повзун, Д. Науказ. Однак, ці праці не розкривають специфічні аспекти підготовки вчителя музики-концертмейстера до роботи з дитячим хореографічним колективом.

Мета статті – розкрити поліфункціональність концертмейстерської підготовки майбутніх учителів з урахуванням їх роботи з дитячим хореографічним колективом.

Виклад основного матеріалу.

Концертмейстерська діяльність, за уточненням Фу Сяоцзін – це реалізація на практиці комплексу концертмейстерських знань, умінь, навичок, набутих шляхом навчання і постійного підвищення кваліфікації на основі розвитку спеціальних здібностей та якостей, що здійснюється в умовах педагогічного, репетиційного або сценічного дійства, під час якого виникає потреба в музичному супроводі [8]. Поліфункціональність концертмейстера виявляється через низку його обов'язків та специфічних ролей, які він виконує. «Концертмейстер» може виконувати різні ролі. Це посилюється практикою роботи концертмейстера з солістом без викладача. Наприклад, роль диригента виконує концертмейстер у роботі з хоровим ансамблем під час відсутності хормейстера; роль режисера може виконувати концертмейстер під час постановочних етюдів та у роботі над акторським втіленням образу; роль педагога він виконує під час інтерпретації творів, коли спрямовує виконавську драматургію інтерпретації в певне русло у самостійній роботі соліста; роль психолога реалізується певною мірою, оскільки концертмейстер не лише здійснює музичний супровід, а й психологічний супровід виконавцю. Такий супровід надає останньому впевненості та творчого натхнення, оскільки через музичну партію спонукає на виразність та емоційність виконання сольної партії. Таким чином, психологічний супровід налаштовує виконавця на творчість та на співтворчість.

Серед якостей концертмейстера вчені вказують на загальну музичну обдарованість, розвинений музичний слух, який дозволяє тонко відрізнити інтонаційну виразність у вокальному, інструментальному виконавстві за їх тембральними властивостями. Важливим також є володіння почуттям музичного часу, артистизмом, художньо-образною уявою, фантазією (І. Доля [2], Д. Науказ [3], В. Общанський [4]). Також слід вказати на технологічні аспекти виконавства: читання з листа, транспонування, ансамблевої гри; розуміння диригентського жесту, читання хорових партитур. Вчені вказують також на інновації в діяльності концертмейстера: володіння технічними засобами, навіть, караоке (Фу Сяоцзін [8; 9], М. Черна [10]).

Між тим, усе що наведено, стосується й концертмейстера хореографії. Однак, є якості та вміння, про які не згадано у наукових працях та дослідженнях. Вони зв'язані зі специфікою хореографічних дисциплін. Так,

наприклад, для роботи з колективом народно-сценічного танцю, як і для здійснення навчального процесу з народно-сценічного танцю бажано застосовувати народні музичні інструменти. Робота концертмейстера-акордеоніста (баяніста) на практиці складається з добору та опанування різноманітним за етнічним походженням музичним матеріалом, який може бути використаний у народно-сценічній хореографії. Концертмейстер хореографії, що працює в класі народно-сценічного танцю має бути компетентним у питаннях особливостей різноманітної народної музики, її метро-ритмічних властивостей, особливих інтонаціях та фразуванні, акцентах тощо. Образність фольклору різних народів також має бути досягнута концертмейстером народно-сценічного танцю.

Техніка гри концертмейстера-акордіоніста в класі народного танцю пов'язана з великою кількістю синкоп, яскравих динамічних акцентів, різноманітних дрібних звуків, відстукувань та інших характерних рухів народного танцю. Отже, концертмейстер народно-сценічного танцю не лише має підтримувати свій виконавський рівень, але й бути налаштований на можливість обробок, імпровізацій, композиційних процесів, навіть, музичного колажу відповідно до вимог танцюристів та образу композиції.

Однак, таке опанування потребує орієнтації в питаннях специфіки народної хореографії, що можливо тільки під час паралельного вивченні танцювальних екзерсисів народної хореографії, розуміння їх походження та зв'язок з екзерсисами класичного танцю; розуміння їх спорідненого зв'язку та відмінностей. Головним тут стає інтонаційно-виразне підкреслення характерних художніх властивостей, що мають співпадати в музиці і танці. Крім того, концертмейстер хореографії має розуміти специфіку метро-ритмічного розкладу вправ, знати, яким чином студенти прораховують виконання вправи, екзерсису, як вони інколи «затягують такт».

Визначення функцій було здійснено з орієнтацією на узагальнені вимоги щодо концертмейстера хореографії. Відомо, що концертмейстер хореографії здійснює наступне: добирає репертуар з музичних творів та їх фрагментів до занять хореографії відповідно до танцювального жанру; розширює музичний та хореографічний багаж знань про природу танцювальної творчості, фізіологічних процесах у хореографії; орієнтується в методиці естетичного виховання дітей в хореографічних колективах, зокрема, в їх розвитку, вікових особливостях та художньо-образних уподобаннях, перевагах тощо; оволодіває сучасними технічними

засобами музичного супроводу, які є потрібними на заняттях сучасного танцю, спортивно-бального танцю, мистецтві балетмейстера; виявляє компетентність у музичному розвитку танцюристів, зокрема під час індивідуальної роботи з ними.

Відповідно до першої вимоги, ми вводимо селективну функцію, яка відповідає за кваліфікований процес добору музично-ілюстративного матеріалу. Цю функцію ми виокремлюємо як специфічну в хореографії. Концертмейстер вокалу, хору отримує репертуар від викладача. Натомість концертмейстер хореографії такий репертуар добирає сам.

Технологія добору музичних творів та їх фрагментів базується на глибинних знаннях з методики хореографічного виховання та навчання; музичного репертуару, що відповідає різним танцювальним жанрам і стилям; вікових особливостей школярів, традиційних форм та етапів навчання дітей хореографії; організаційних форм щодо побудови уроків хореографії, зокрема, з урахуванням обов'язкових імпровізаційних моментів. Під час вибору творів враховуються: характер, темп, метр, форма, стиль, жанр.

Окрім селективної функції, важливою функцією концертмейстера є музично-розвивальна та музично-виховна. Музично-розвивальна спрямована на розвиток почуття музичного часу, ритму, темпу, метричних долів. Також завдяки цілеспрямованому застосуванню музичного репертуару розвивається музична пам'ять: концертмейстер повторює репертуар, тим самим дає можливість якісно запам'ятати музику. Поступово формується й перцептивний музичний досвід у танцюристів. Стосовно музично-виховної функції, то концертмейстер виконує її також завдяки обраному репертуару, він має обирати якісну музику, бажано, з шедеврів класичної музики, балетної, танцювальної. Якщо говорити про музичний супровід народно-сценічного танцю, то тут варто дотримуватися культури виконавства, якщо застосовуються власні обробки народних тем.

Концертмейстер хореографії виконує й функцію колективно-творчої та індивідуально-творчої підтримки. Ця функція торкається як проведення уроку з колективом, так і індивідуальних занять з кожним виконавцем, де концертмейстер спонукає танцюриста до творчої співпраці. У першому випадку концертмейстер створює та підтримує загальну художньо-образну атмосферу уроку, добирає музичний матеріал таким чином, щоб він відповідав не лише технічним завданням виконання, але й образним, виховним. Музика і танцювальні рухи створюють певний

художній образ, виконавці це розуміють та відчувають. Вони свідомі того, що хореографія – мистецтво синтетичне, вона не існує без музики. Отже, хореографи залучаються до інтегрованої творчої діяльності в колективі танцюристів та музикантів. Це складає основу такого досвіду, який може бути задіяний в інших формах творчого виконавства: музичному театрі, театрі пісні тощо. У випадку індивідуальної підтримки виконавця концертмейстер має уважно ставитися до темпу виконання, до фізичних можливостей виконавця. Один і той же музичний супровід може виконуватися для кожного виконавця з незначними агогічними відхиленнями. Окрім того, один і той же екзерсис може виконуватися виконавцями окремо, але концертмейстер може застосувати різний музичний супровід. Це буде доцільно, якщо студенти, або учні мають різний рівень підготовки, або різний темперамент, що впливає й на виразність виконання.

Варто наголосити ще й на педагогічній функції, оскільки концертмейстер хореографії також проводить заняття самостійної роботи студентів. Під час таких занять він виступає і в ролі порадника, і в ролі глядача, інколи, викладача. А це вимагає від нього наявність певного рівня хореографічної компетентності. Концертмейстер має володіти знаннями хореографічної термінології, закономірності виконання екзерсисів, умінями узгоджувати музичний супровід з швидкістю їх виконання та його покрокового розкладу.

Висновки. Концертмейстер хореографічного дитячого колективу – професія, яке потребує музично-виконавської та хореографічно-педагогічної підготовки. Практика свідчить, що високий відсоток концертмейстерів, що працюють в дитячих хореографічних колективах та на музично-педагогічних факультетах університетів, мають музично-педагогічну освіту. Між тим, свій фаховий розвиток у зазначеному напрямку концертмейстери вдосконалювали самостійно.

Концертмейстерство хореографії є поліфункціональним виконавським процесом, що має свою специфіку – селективну функцію, яка складається з добру музично-хореографічного репертуару. Ця функція є генералізованою та забезпечує успішність іншим функціям діяльності концертмейстера, серед яких визначено: музично-розвивальну та музично-виховну, колективної та індивідуальної творчої підтримки, педагогічну функції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бутова І. А. Формирование профессиональной мобильности музыканта-концертмейстера в процессе обучения в музыкальном колледже: дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 [Электронный ресурс

] / Ирина Алексеевна Бутова. Екатеринбург, – 2011. – 217с. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content>

2. Доля І. О. Робота концертмейстера з вокально-хоровими колективами: Науково-практичне дослідження [Електронний ресурс] / І. О. Доля // Українські культурні дослідження. Режим доступу http://www.culturalstudies.in.ua/metod_amator_3.php.

3. Науказ Д. А. Формирование умений и навыков чтения с листа и транспонирования у студентов концертмейстерского класса музыкально-педагогического факультета / Д. А. Науказ. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 1998. – 10 с.

4. Общанський В. Л. До проблеми концертмейстерської підготовки майбутніх вчителів музики / Педагогічний дискурс, вип.9. 2011. – С. 244–247.

5. О работе концертмейстера: Сб. ст. / [Ред.-сост. М. А.Смирнов]. – М.: Музыка, 1974. – 160 с.

6. Петренко М. Б. Формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики у процесі концертмейстерської підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.02 «Терія і методика музичного навчання» / М. Б. Петренко. – Київ, 2012. – 21 с.

7. Повзун Л. І. Наукові і художні аспекти мистецької діяльності піаніста-концертмейстера: дис. ... канд. мистецтвознавства спец. 17.00.03 / Людмила Іванівна Повзун. – К., 2005. – 173 с.

8. Фу Сяоцзін. Концертмейстерська підготовка майбутніх учителів музики з України та Китаю на засадах національних традицій / Фу Сяоцзін // Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції присвяченої 20-річчю Незалежності України. 25–26 жовтня 2011р., м. Львів. – Львів, 2011. – С. 253.

9. Фу Сяоцзін. Педагогічний аспект концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя / Фу Сяоцзін // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (збірник наукових праць) – № 10–11. – 2008. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – С. 234–240.

10. Черная М. Ю. Электронные музыкальные инструменты. – Санкт-Петербург: «Композитор», 2011. – 120 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Петров Петро Михайлович – концертмейстер кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: особливості професійної діяльності концертмейстера хореографії.

Пономаренко Євгеній Іванович – концертмейстер кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: особливості професійної діяльності концертмейстера хореографії.

УДК 159.937:78

ПСИХОЛОГО-ФІЗІОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ СПРИЙНЯТТЯ МУЗИЧНОГО РИТМУ

Анастасія ПОЛЯКОВА (Київ)

Постановка проблеми. Дослідження процесів художньої свідомості завжди виступало основою вирішення проблем музичної творчості, діяльності в галузі мистецтва. Визнаючи важливість розвитку музичного пізнання у всіх його складових (слухо-перцептивному, емоційному, аналітичному), науковці зазначають, що важливу роль в цьому процесі відіграє формування здатності до сприйняття музичного ритму як компоненту музичної мови, засобу передавання емоційно-художнього змісту жанрово-стильових характеристик твору.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми впливу музичного ритму на свідомість людини завжди входили в коло наукових інтересів відомих психологів, педагогів, мистецтвознавців (К. Бюхер, К. Шторк, Б. Теплов, А. Готсдінер, Е. Жак-Далькроз). Сучасні дослідники приділяють важливе значення проблемі музичного ритму та вивчають її у різних аспектах: як важливого компоненту музичної мови (І. Нестьєв, А. Бірмак); роль ритму у формуванні слухорухових зв'язків сприйняття (В. Петрушин, Г. Ципін, В. Подуровський); використання метроритмічних умінь для оптимізації музично-виконавської діяльності (А. Каузова, Д. Кірнарська, М. Степанов).

Формування мети статті. З точки зору педагогіки мистецтва, ще недостатньо глибоко вивчені суттєві закономірності психології сприйняття музично-ритмічних структур, урахування яких може забезпечити ефективність навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності музиканта. Вивчення цих закономірностей є метою даної статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. В музиці основним носієм смислу, на думку Б. Теплового, виступає звуковисотний і ритмічний рух, а тембровий елемент має важливе, проте підпорядковане значення. У зв'язку з цим серед основних музичних здібностей науковець виокремлює ті, що пов'язані зі сприйняттям та відтворенням звуковисотного і ритмічного руху, а саме: музичний слух та почуття ритму [2, с. 115].

Ритм відіграє важливу роль в організації музики і, зокрема, створенні будь-якої мелодії. Мелодія, позбавлена ритмічної організації, сприймається як хаотичне чергування звуків.

«Ритми музики по-своєму відображають ритми природи та життя, проте музичні ритми відрізняються особливою організацією, художньою доцільністю, а також мають надзвичайно виразне значення. Різноманітні ритми багато в чому сприяють народженню художніх образів у музиці, – підкреслює І. Нестьєв [3, с. 47]. Іноді достатньо змінити ритм – і весь характер музики суттєво перетвориться, набуде нового змісту. Цією унікальною можливістю ритмічних видозмін часто користуються композитори з метою розвитку музичної думки.

Кожне із засобів музичної виразності доносить до слухача певну інформацію. Однак справжньої естетичної цінності музичний твір набуває лише при сприйнятті усіх його складових у цілісній єдності.

Для того щоб сприйняття музики було естетично повноцінним, слухачу необхідно розуміти її «мову», музичний код. Значущість музичних інтонацій і ритму, як один з найважливіших складових музичного смислу, є предметом вивчення в музикознавстві, музичній психології.

На думку В. Цуккермана, «осягнення законів формотворення та розвитку, розуміння виразових можливостей елементів музичної мови, чіткі уявлення про взаємодію художніх засобів, їх спільний вплив на свідомість, здатність розрізнити характерні прояви музичних жанрів і стилів – все це, здобуте з досвіду та аналітичних дій, збагачує та вдосконалює сприйняття музики, поглиблює її тлумачення [6, с.17].

Теорія розрізняє метр і ритм як складові пульсації, оскільки в музиці основний мірний рух сильних і слабких імпульсів переважно заповнений чергуванням звучань різних тривалостей. У музичній практиці це явище називають ритмом. Завдяки своїй універсальності відчуття ритму начебто повинно добре розвиватися у процесі музичної діяльності. Проте дослідники переконалися, що для коригування й розвитку ритмічності виконавських дій потрібні більші зусилля, ніж в інших проблемних випадках. Причини цього обумовлюються такими обставинами (за В. Подуровським):

– типом центральної нервової системи, в якій нерівноважені процеси гальмування та збудження, а також пов'язані з цим деякі особливості функціонування свідомості;

– наявністю певних психічних «зажимів» та слабкої координації рухів;

– нераціональним використанням ритму як виразника емоційних станів, закладених в музичний образ твору [5, с. 259].

Розшифровка, виявлення смислу, що передає музичний ритм, стає можливим завдяки спрямованому сприйняттю, «вписаному у контекст музичної культури. Зусилля у цьому напрямку можна порівняти з «метафоричним стрибком», що виступає основним психологічним механізмом будь-якого художнього сприйняття» [6, с. 120].

Музично-ритмічна складова сприйняття лежить в основі характеру та настроїв музичного твору, усвідомлення архітекτονіки та структурних елементів форми, особливостей розвитку художнього образу, а також знаходження у музичному творі власного (особистісного) смислу.

При аналізі музичної тканини у першу чергу звертається увага на інтонаційну та темпо-ритмічну складову музичного твору. Без уважного ставлення до вивчення часово-просторових закономірностей, ретельного дослідження ритмічної структури твору неможливо уявити процес розгортання музичної інформації, здійснити синтез музичних компонентів у цілісне художньо-естетичне явище.

Взагалі, вивчення емоційної значущості окремих елементів музики (ритму, ладу тощо) показало їх здатність викликати у людини стан, що є адекватним характеру подразника, адже за ними об'єктивно визнаються конкретні інформативні та виразові можливості, що асоціюються з колом певних емоцій, переживань та знань.

Аналіз часо-ритмічних зв'язків дозволяє ніби зупинити музичний час та розчленити його на окремі елементи. Завдяки цьому музикант може уточнити співвідношення між всіма звуками твору і тим самим прояснити для себе смислові складові у їх ритмічній організації, усвідомити ритмічні фрази та закономірності музичного розвитку, зазначає Г. Ципін [9, с. 148].

Вивчивши кожну з частин ритмічної тканини, необхідно навчитися пов'язувати їх між собою і єдину цілісність. Це передбачає таку внутрішню єдність окремих моментів, за якої, на думку П. Флоренського, «послідовні елементи врастають одне в одного, щільно сплітаючись та взаємодіючи між собою» [9, с. 149].

Музичне переживання, розгортаючись у часі, має не тільки слухову, але й рухову природу, тобто завжди пов'язане з різноманітними рухами, як при виконанні музики, так і при її сприйнятті.

У прадавні часи діяльність людини була одночасно працею, грою та мистецтвом, вказує К. Бюхер, а об'єднував їх у синкретичну єдність саме ритм. К. Шторк зазначав, що рух і музики йшли паралельно, рух завжди супроводжував музику. Автор замислювався: «звідки з'явилося це сполучення? Воно виникло, мабуть, для подолання інертності нашого тіла. Отже, ритм став засобом подолання пасивності людського організму» [2, с. 244].

Ще у середині XIX ст. психологами та мистецтвознавцями було визначено, що будь-який звуковий образ асоціюється зі слабким актуальним збудженням того мускульного відчуття, яке б мало місце при відтворенні звуку. Внаслідок цього відбувається посилення наших уявлень завдяки тілесному резонансу [10, с. 197]. Саме на цих положеннях базується «моторна теорія», розробниками якої, зокрема, були І. Лотце, Г. Мюллер, С. Штріккер та ін..

В. Бехтерев вказував на той факт, що «музичний ритм змінює діяльність нервової системи, розгальмовує моторні центри, створює бадьорий, радісний настрій, виховує активну увагу. Заняття ритмікою дозволяють чітко дозувати подразнення за силою та тривалістю, впорядковують темп рухів, який легко поєднується з характером музики» [2, с. 245].

Цю думку також підтверджують Л. Брусилівський, І. Темкін, Л. Богачова, вважаючи, що звуковий (музичний) ритм здійснює потужний вплив на організм людини по типу акустико-кардіального рефлексу: якщо реципієнту запропонувати прослухати ритмічні звуки в темпі його серцевих скорочень, а згодом змінити темп музики, то зміниться й частота серцебиття, особливо у бік уповільнення [2, с. 241].

В основі виконання рухів, в тому числі ритмічно-організованих, лежить система чергування процесів збудження та гальмування в корі великих півкуль мозку, названа І. Павловим «динамічним стереотипом». В процесі формування рухового динамічного стереотипу розрізняють три фази. Перша фаза характеризується надходженням від аналізаторів (слухових, зорових, тактильних) різноманітних подразнень. Викликане ними збудження значно поширюється, залучаючи функції груп м'язів та провокуючи певну хаотичність, обмеженість та неусвідомленість людиною власних рухів. У другій фазі розвивається диференційоване гальмування, роль якого полягає у розмежуванні та поступовому контролюванні виникаючих відчуттів. Протягом третьої фази відбувається координація ритмо-пластичних рухів шляхом

посилення уваги до необхідно-доцільних дій на основі розвитку рухових здібностей музиканта, що закладені в структурі його нервової системи [1, с. 67].

Для музиканта важливим є розвинуті рухові (моторні) відчуття, що тісно пов'язані зі слухо-ритмічною складовою сприйняття.

«Рухові моменти, – писав Б. Теплов, набувають принципово-суттєвого значення (стають необхідно-обов'язковою умовою) тоді, коли потрібно за допомогою довільного зусилля викликати та утримати в свідомості музичне уявлення» [1, с. 46].

Так, В. Полякова, аналізуючи механізми впливу музики на людину, зазначає: «Музика, як ритмічний та емоційний подразник, здатна змінювати (посилювати) процеси організму, як в моторній, так і вегетативній сферах, робити їх більш оптимальними. У своїх дослідженнях автор спирається на дані щодо впливу швидкого темпу та активного ритму музики на збільшення частоти серцебиття людини або здатності певної музики зменшувати ступінь втомлюваності тощо. Таким чином, рухо-моторний відгук людини на музичний ритм і темп може виражатись не лише на рівні свідомих чи мимовільних рухів рук, голови та ін., а й шляхом функціональних змін в організмі (серцебиття, дихання, тремтіння голосових зв'язок тощо) [2, с. 240].

Центральний зв'язок між слухом і рухом при сприйнятті або відтворенні музики засновується, насамперед, на принципі динамічної регуляції. Сутність музично-ритмічних реакцій полягає в тому, що всі звукові відношення переводяться на мову дій, в яких м'язовий акомпанемент виступає своєрідним вимірником інтонаційної напруженості музичного звучання [8, с. 42].

А. Готсдінер підкреслював, що сприйняття ритму органічно пов'язане з рухом, тому воно є не тільки слуховим, а завжди слухоруховим. Л. Брусиловський писав: «Людина не тільки відтворює музичний ритм своїм рухо-пластичним апаратом, але й беззвучно проспівує музику (перцептивна вокалізація), причому у скорочених голосових зв'язок чітко відображується частота, тривалість та динаміка сприйнятих звуків» [2, с. 244].

Отже, сприйняття звуків здійснюється в результаті складної взаємокоординованої діяльності слухового та мовно-рухового апаратів. Між ними існує тісний зв'язок. Порушення в цій системі стосовно того чи іншого компоненту, призводить до негативних наслідків для сприйняття.

У сучасних дослідженнях поглиблюється розуміння моторної природи слухового

(інтонаційного, метроритмічного, тембрового та ін. видів) сприйняття. Вказуючи на регулятивну функцію сенсорики щодо артикуляційних змін, сучасні дослідники (О. Костюк, М. Грачова, Г. Тарасов, Л. Чистович) схиляються до думки про ведучу роль моторики у процесі слухової перцепції.

Психічні процеси, що відображують окремі сторони оточуючого світу при їх безпосередньому впливі на органи чуття, називають відчуттями. Для музикантів найважливішими є слухові, тактильні, рухові, вібраційні та ритмічні відчуття. Основні індивідуальні відмінності цих відчуттів залежать як від інтенсивності джерела впливу на органи чуття, так і від рівня чуттєвості цих органів [5, с. 251].

Метроритмічні відчуття пов'язані з постійним чергуванням опорних та неопорних звуків, які є відображенням загальних процесів життя: після напружених завжди настає розслаблення, за активністю йде спад. «Простір і час наповнені матерією, яка підпорядковується законам вічного ритму», – писав видатний французький педагог ритміки Е. Жак-Далькроз [4, с. 145].

Таким чином, в нашому дослідженні музично-ритмічними (або метроритмічними) відчуттями ми можемо назвати здатність до емоційного переживання, розуміння та оцінки даних сприйняття, а саме: внутрішньо-організованої у часі послідовності логічно-пов'язаних ритмічних комбінацій як виразника певного художнього образу та змістових (жанрових, стилістичних, національних та ін.) характеристик музичного твору.

Проблема музично-ритмічних (слухо-ритмічних) відчуттів підпорядковується загальним закономірностям теорії сприйняття. Сприйняття різноманітних впливів оточуючого середовища стає можливим, як зазначає А. Бірмак, завдяки наявності в організмі спеціальних систем, що включають органи почуттів, чуттєві нерви та відповідні центри у корі головного мозку [1, с. 21].

Дуже часто слухові відчуття бувають пов'язаними з рухом голосового апарату (вокальні рухи) або пальців рук (інструментальні рухи). В першому випадку мова йде не тільки про вміння співати, а й загальні голосові прояви. У другому – про активізацію спеціальних інструментально-виконавських умінь під впливом музичного звучання. Про це у своїй роботі «Психологія музичних здібностей» згадує Б. Теплов [10, с. 196].

Формуючись у свідомості, слухові, рухові, а згодом, слухо-рухові уявлення починають

координувати всі музично-виконавські дії. Рівною мірою для музиканта важливі перцептивно-слухові враження, отримані від почутих або створюваних голосом чи на музичному інструменті звучань, і управління рухо-ритмічними, зокрема тактильним відчуттями в процесі музично-виконавської діяльності [7, с. 63].

Система розвитку правильних ритмічних відчуттів та уявлень про них, на думку В. Подуровського, може йти з двох сторін. Зовні – це досвід дій, пов'язаний з порівнянням та наслідуванням еталону (ритм і темп метроному, диригентський жест, гра в ансамблі тощо); зсередини – це найглибший аналіз і переживання ритмічного змісту, «живого пульсу» музики, відчуття її ритможанрових та ритмостильових ознак [5, с. 259].

Найбільш ефективно музично-ритмічні відчуття розвиваються в процесі спеціально-організованої музичної діяльності, остання також може виявити і рівень сформованості чуття ритму і особливості психічної регуляції музиканта. Так, гра на музичному інструменті здатна свідчити не тільки про ступінь розвиненості у даного музиканта почуття ритму, але й про особливості протікання у нього нервово-психічних процесів. Неритмічне виконання, як зазначає В. Петрушин, може бути наслідком не стільки слабкої підготовки, скільки результатом порушення злагодженості процесів збудження і гальмування, а також надмірної м'язової скутості [4, с. 147].

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму. Отже, в процесі дослідження нами було встановлено, що музичний ритм є одним з основних елементів музичної мови, важливим засобом її організації та емоційно-змістового впливу на свідомість людини. В основі осягнення метроритмічних комбінацій звучання лежить моторна (рухова) функція сприйняття, що відображає фізіологічні механізми реагування та відгуку людини на музичну інформацію. Педагогіка музичного мистецтва вбачає перспективність подальшого вирішення проблеми формування музично-ритмічних відчуттів та уявлень в процесі спеціально-організованого навчання з

метою формування культури сприйняття та виявлення художньо-образного змісту музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бирмак А. В. О художественной технике пианиста / А. В. Бирмак. – М.: Музыка, 1973. – 139 с.
2. Методологическая культура педагога-музиканта: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др.: под ред. Э. Б. Абдуллина. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
3. Нестьев И. В. Учитесь слушать музыку / И. В. Нестьев. – М.: Музыка, 1987. – 60 с.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психология / Валентин Иванович Петрушин. – М.: Владос, 1997. – 383 с.
5. Подуровский В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. М. Подуровский, Н. В. Сулова. – М.: Владос, 2001. – 320 с.: ноты.
6. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: [учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. учеб. завед.] / [Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.]; под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
7. Степанов Н. И. Музыкальное исполнительство. Оптимизация исполнительского действия в музыкальном творчестве: монография / Н. И. Степанов. – М.: МПГУ, 2006. – 233 с.
8. Теория, история, психология музыкального искусства: [сб. статей / ред. А. И. Харченко]. – Петрозаводск: Сортавальская типография, 1990. – 72 с.
9. Теория и методика обучения игре на фортепиано / [под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой]. – М.: Владос, 2001. – 368 с.
10. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов; [отв. ред. Э. А. Голубева, Е. П. Гусев и др.]. – М.: Наука, 2003. – 379 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Полякова Анастасія Сергіївна – аспірантка кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: сучасні тенденції розвитку музичної освіти в Україні.

УДК 37.011.3 - 05:78

**ПЕРМАНЕНТНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА
В УСЛОВИЯХ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ****Елена ПОЛЯКОВА (Минск)**

Постановка проблемы. Современная социокультурная ситуация характеризуется заинтересованностью социума в создании такой доктрины образования, которая приостановила бы девальвацию духовно-нравственных ценностей. Отсюда смещение акцентов на новую систему ценностей, возвышение духовности, культуры, укрепление профессионализма и ответственности, эффективную самореализацию каждого человека (В. Степин) [9].

Полномасштабное использование в социуме человекотворческого потенциала музыкального искусства становится одной из важных составляющих духовного развития белорусского народа. Однако, музыкальное образование (общее и специальное) сталкивается с рядом проблем: отсутствием осознания специфики музыкально-образовательного процесса и ее учета в реальной практике; провалами в профессиональной подготовке учителя музыки; игнорированием доминирующих тенденций музыкально-образовательного процесса и специфических условий полисубъектного взаимодействия.

Профессиональная подготовка учителя музыки к музыкально-педагогической деятельности должна вернуться к личности, субъекту этого процесса. Ориентированность на рационально-искусствоведческий подход к преподаванию дисциплин как музыкально-теоретического, так и музыкально-исполнительского цикла вступает в противоречие с сущностью самой музыки, ее возможностями развивать творческий потенциал личности на протяжении всей жизни, стать условием полноценного самоосуществления человека и гражданина.

Целью работы является осуществление кардинальных изменений в подготовке учителя музыки, перманентном его развитии как специалиста и человека на основе доминирующих тенденций музыкально-образовательного процесса и специфических условий полисубъектного взаимодействия в этом процессе.

Отсюда вытекает необходимость рассмотрения особенностей полисубъекта и условий полисубъектного взаимодействия в музыкально-образовательном процессе как контексте исследования перманентного развития педагога-музыканта.

Изложение основного материала. Став объектом научного внимания, та или иная педагогическая проблема рассматривается с определенных философско-мировоззренческих позиций. Современная философия понимает *развитие* как процесс самодвижения от низшего к высшему, который ведет к возникновению нового по восходящей линии. В ходе развития происходят коренные качественные изменения. Если становление – возникновение, переход от небытия к бытию, то развитие – это изменения в рамках бытия, существования. Однако, уточнения и корректировки требует понятие *перманентное развитие*.

Само понятие *перманентный* в науке определяется как постоянный, непрерывный (в англ., нем. *permanent* – постоянный; фр. *permanent* – постоянный, непрерывный). Сущность развития личности в рамках непрерывного образовательного процесса можно дополнить и понятием постоянства. Пролонгированность постоянного процесса развития индивида ограничивается только рамками его жизни. Как только в развитии личности появляется временной аспект, перманентное развитие как психолого-педагогическая категория актуализирует свои смыслы в реальном образовательном процессе. Недаром М. М. Бахтин в одной из ранних работ упоминает о связи смысла жизни человека с его будущим, с категориями возможности и вероятности. В этом провидении будущего усматривается возможность управления собой из бесконечного будущего.

С конца XX века возрождается интерес к проблеме перманентного развития. В настоящее время социально-философский аспект постоянного и непрерывного развития личности в онтогенезе привлекает исследователей: философов, психологов, педагогов (С. Р. Аблеев, О. А. Базалук, Н. В. Даниелян, Ю. М. Федоров и др.). В последние годы исследовалась роль опыта в перманентном развитии субъекта (А. Н. Самойлов) и формирование социально-профессиональных компетенций в системе перманентной профессиональной подготовки (А. Р. Ушаков).

Понятие перманентного развития личности наиболее полно отвечает вызовам современного цивилизационного процесса. Обеспечивают *перманентность развития*

(общего и профессионального) преемственность и непрерывность, то есть единство и взаимосвязь последовательно развертывающихся целей, задач, содержания и форм образовательного процесса. Понятие преемственности выступает одновременно как выражение перманентного развития а) всей системы непрерывного национального образования; б) развития индивида; в) связь личностного развития с развитием различных по объему общностей [8].

Перманентное профессиональное развитие педагога-музыканта осуществляется в музыкально-образовательном процессе в средних специальных и высших учебных заведениях. Его фундаментом является правильно организованная и целенаправленно осуществляемая профориентационная работа.

Этот подход предполагает всемерное расширение самостоятельности и свободы в выборе индивидуальной стратегии личностного саморазвития, профессионального становления, когда будущий специалист способен (может, смеет и умеет) выбрать профессию на основе анализа своих личностных качеств, их соответствия профессиональным требованиям и выбора персональной жизненной стратегии на основе профессионального самоопределения.

Научные разработки в области музыкальной психологии и педагогики музыкального образования показывают, что современные исследования профессионализма педагога-музыканта при всем многообразии своих подходов, выделяют одну структурную единицу, которая входит составляющей во все профессиональные параметры: знания, умения, навыки, способности, функции педагогической деятельности, позиции педагога и интегративные качества личности (профессиональная компетентность, педагогическая позиция и пр.). Это личностные черты, которые по полиморфной классификации А. Г. Шмелева имеют базовый макроуровень (с определенной долей приближения их можно обозначить термином темперамент), мезоуровень (эти личностные конструкты можно определить как характер) и микроуровень, локальные ситуационные черты, задающие определенные сценарии поведения для конкретных ситуаций. Большинство личностных конструктов относятся к третьему уровню, являясь рефлексивно-личностными чертами [10]. Соподчинения первого-второго уровня межиндивидуально-унифицированы для определенной социально-культурной группы (в нашем случае педагогов-музыкантов), а соподчинения второго-третьего уровня «... вырабатываются в ходе становления уникального индивидуального

опыта ...» [10, с. 22]. В профессии учителя они называются либо профессионально важными качествами, например у Э. Ф. Зеера, В. Д. Шадрикова, либо, при акцентировании уникального индивидуального опыта, личностно-профессиональными качествами (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, И. А. Зимняя, М. С. Старчеус, Г. М. Цыпин).

В термине *профессионально важные качества* объективируются требования социума к осуществлению на качественном уровне данной профессиональной деятельности. Герменевтический вектор этого понятия безусловно направлен на уровень осуществляемой деятельности и ее результативность (Э. Ф. Зеер, В. Д. Шадриков). Использование же понятия *личностно-профессиональные качества* предполагает осознание значимости личности, перманентного ее развития и личностного самоопределения в профессии. Вектор понимания направлен на профессионала, осуществляющего деятельность. Человек – профессионал может переходить от одной стадии самоопределения к другой, самоосуществляться в соответствии с изменяющимися условиями деятельности, развиваться на протяжении всей жизни.

Необходимость совершенствования музыкально-образовательного процесса обусловила актуальность решения ряда задач: рассмотрение сущности полисубъекта в музыкальном образовании; механизмы перманентного развития субъектов образовательного процесса при полисубъектном взаимодействии; выявление специфических особенностей и условий полисубъектного взаимодействия в музыкальном обучении и воспитании и др.

Предпосылкой для решения поставленных задач является теоретическая разработка полисубъекта и полисубъектного взаимодействия современной психологией и педагогикой (И. В. Вачков, Л. М. Митина, А. П. Сманцер и др.).

На любом уровне образовательного процесса (начальном, среднем, высшем) системообразующим элементом выступают его субъекты: учителя и ученики, педагоги и студенты. Между субъектами образовательного процесса возникает непосредственное взаимодействие, приводящее к появлению особого типа общности – полисубъекта, отражающего их взаимную обусловленность. Определяя *полисубъект* «как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов образовательной среды и проявляющееся в активности, действенности, способности субъектов выступать единым целым в отношении к процессам самопознания и саморазвития» [3, с. 411], Л. М. Митина

выделяет его критериальные признаки: осознание отношений между субъектами и полисубъектами; творческая активность как полисубъекта, так и входящих в него субъектов; единое для всех субъектов общности культурное пространство. Полисубъект выступает как развивающаяся общность, при этом, траектория, скорость развития и направленность деятельности определяются как основные его характеристики. Целостный полисубъект способен к эффективному развитию, когда естественным становится процесс саморазвития составляющих его субъектов.

Становление полисубъекта проходит через ряд стадий, циклов, отражающих разные уровни *полисубъектного взаимодействия*. И. В. Вачков, рассматривая непосредственные взаимодействия субъектов в полисубъекте, исследует следующие уровни: предсубъектное взаимодействие, субъект-объектное взаимодействие и, собственно, полисубъектное взаимодействие, имеющее два подуровня (деятельно-ценностный и универсальный) [1, с. 334].

В едином социокультурном пространстве учреждения образования учитель, преподаватель выступает как носитель культуры. По мысли А. П. Сманцера, реализация образовательной траектории учащегося, студента происходит в месте встречи, «сретенни» социокультурного и личностных культурных пространств субъектов образовательного процесса [7, с. 22]. Проницаемость личностных культурных пространств обеспечивает устойчивую связь перманентного развития личности обучающегося с педагогической деятельностью преподавателя.

При этом социокультурное пространство учебного заведения включает в себя и музыкальное информационное поле, характеристики которого обусловлены звучащими на этом пространстве музыкальными произведениями [2]. Музыка взаимодействует с личностными пространствами преподавателя и обучающихся. Музыкальное произведение, по сути, никогда не вмещается в рамки сиюминутного, а существует в ином измерении, неся в себе всю многозначность смыслов музыкально-эстетической информации (прошлой и будущей), что и образует собственно музыкальное информационное поле.

Таким образом, полисубъект музыкально-образовательного процесса включает в себя не только *реальных субъектов* (учителя и учеников, педагога и студентов), но и некоторое количество *воображаемых квазисубъектов* – музыкальных произведений,

которые являются для человека субъективной реальностью. Музыкальное произведение является весьма сложным образованием, включающим помимо текста, переданного графической записью и отражающего объективный абрис художественного образа, весь социокультурный контекст создания произведения, личные параметры композитора, его отношение к созданному художественному образу и прочее. Особое значение имеет эмоциональная программа музыкального произведения, отражающая сущность лирического героя, его переживания, мироощущение и позволяющая взаимодействовать с этим героем, как учителю, так и ученику в плане восприятия и интерпретирования музыки.

Музыкальные интерпретации осуществляются в рамках реальных педагогических ситуаций и может реализоваться только на основе полисубъектного взаимодействия. При этом интерпретация выступает как центральное звено педагогической ситуации, объединяющей музыкально-педагогический процесс с полисубъектом и его составляющими. Субъективное и объективное начало присутствуют в любой интерпретации, концентрируя в себе многозначность каждого индивидуального прочтения и восприятия и однозначность узнаваемого всеми музыкального образа. Чем больше смысла вкладывается человеком в интерпретацию, тем большее значение для него имеет музыкальное произведение. *Механизм интерпретации при полисубъектном взаимодействии* в педагогической ситуации *выступает как фактор изменения и перманентного развития личности* через поиски субъективного смысла музыкального произведения и его объективного значения [6].

Исследование *динамики становления полисубъекта* в музыкальном образовании показывает, что становление каждой новой общности, нового полисубъекта (смена преподавателя при поступлении в ссузы, вузы, переход от одного преподавателя к другому и т.д.) проходит ряд этапов. Сначала должны быть разрушены стереотипы, сложившиеся в предыдущей общности. Далее следует этап становления нового полисубъекта. Полисубъектное взаимодействие не всегда последовательно переходит от предсубъектного уровня, через субъект-объектный до деятельно-ценного или универсального полисубъектного. Часто основная социально-педагогическая система «учитель-ученик» или «педагог-студент» остается на субъект-объектном уровне взаимодействия, либо на деятельно-ценностном подуровне. Следует отметить, что

только с деятельно-ценного и универсального подуровня полисубъектного взаимодействия начинается перманентное развитие и саморазвитие полисубъекта и всех его составляющих субъектов, то есть развивается личность во всей совокупности своих качеств и свойств.

Исследования показывают, что специфическое полисубъектное взаимодействие в рамках музыкально-образовательного процесса осуществляется при наличии ряда условий, отражающих сущностные характеристики этого процесса. Важнейшим условием полисубъектного взаимодействия является опора на *творческий характер музыкальной деятельности*: творчески ориентированный музыкально-образовательный процесс обеспечивает развитие креативного потенциала как студента, так и педагога. Следующим условием является аллотропный характер музыкально-образовательного процесса: *аллотропизм* обуславливает альтернативный способ бытия этого процесса, основанный на его *эмоциогенных факторах, специфике музыкального искусства и особенностях функционирования в музыке эмоциональной информации*, что обеспечивает перманентное профессиональное развитие личности педагога-музыканта. *Полифункциональность*, как условие специфического полисубъектного взаимодействия, проявляется в многоаспектной деятельности педагога-музыканта, которая активизирует органы, системы и психологические структуры необходимые для получения желаемого и прогнозируемого результата, обеспечивая успешность и перманентное развитие профессионала. И, наконец, реализация такого условия как *поликультурность* основывается на открытости и динамичности культуры и образования, которые обеспечивают устойчивую связь перманентного развития личности с музыкально-образовательным процессом на основе полисубъектного взаимодействия каждого из входящих в него субъектов [4, с. 5].

Экспериментальное исследование процесса перманентного развития педагога-музыканта показывает взаимосвязь между музыкальными задатками на макроуровне, музыкальными способностями на мезоуровне и специфическими личностно-профессиональными качествами на микроуровне. На каждом из уровней можно обнаружить те личностные конструкции, на основе которых происходит перманентное развитие профессионала. Прослеживается определенная *стадиальность личностно-профессионального развития педагога-музыканта* как доминирующая тенденция этого процесса: протостадия,

предпрофессиональная стадия, стадия личностной актуализации инвариантов профессионализма, стадия профессионального становления (актуализация развития общих и специфических личностно-профессиональных качеств в полисубъектном взаимодействии) – каждая стадия завершается моментом объективации и актуализации инвариантов профессионализма определенного уровня. *Асинхронность* перманентного развития педагога-музыканта обусловлена сензитивными периодами, в которые возникают и развиваются инварианты профессионализма и, в частности, общие и специфические личностно-профессиональные качества. Особое значение приобретает *темпоральная пластичность* (временная свертываемость) как тенденция перманентного развития профессионала, проявляющаяся при синергетической модели аллотропного музыкально-образовательного процесса и акмеологической модели перманентного развития личности педагога-музыканта в условиях полисубъектного взаимодействия. Сущностью *двухвекторной направленности* как доминирующей тенденции перманентного развития, является ориентированность инвариантов профессионализма педагога-музыканта не только на свою музыкальную деятельность, но и на организацию музыкальной деятельности другого субъекта, то есть актуализацию этих качеств в условиях полисубъектного взаимодействия.

В процессе перманентного развития личности на стадии профессионального становления педагога-музыканта эффективным является использование методики, обеспеченной теоретически обоснованными и практически разработанными системами методов: проблемно-ситуативных, творческих, коррекции и регуляции эмоциональных состояний и суггестивных [4, 5].

Выводы. Итак, рассмотрев сущность перманентного развития педагога-музыканта в специфических условиях полисубъектного взаимодействия, можно констатировать следующее:

- идея развития личностного потенциала человека на протяжении всей жизни выдвигает актуальность перманентного развития профессионала на одно из первых мест в самоактуализации личности;

- перманентное профессиональное развитие тесно связано с инвариантами профессионализма и, в частности, со становлением и развитием личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта;

- интерпретация является механизмом изменения и перманентного развития личности в полисубъектном взаимодействии;

– условиями полисубъектного взаимодействия являются творческий характер музыкальной деятельности, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность музыкально-образовательного процесса;

– перманентное развития педагога-музыканта характеризуется следующими тенденциями: стадийностью, асинхронностью, темпоральной пластичностью и двухвекторной направленностью.

В целом, исследование перманентного развития педагога-музыканта в условиях специфического полисубъектного взаимодействия позволяет объективировать музыкально-образовательный процесс, актуализировать становление и развитие инвариантов профессионализма и интенсифицировать процесс подготовки специалиста образовательной области «Искусство».

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в педагогической среде университета // И. В. Вачков // Педагогическая среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист: Сборник с научни статии. – Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС) – 2010. – Габрово: Издателство «ЭКС-ПРЕС», 2010. – С. 330–334.

2. Иванова М. В. Методологические основы, содержание и структура коммуникации в музыкально-педагогическом процессе / М. В. Иванова // Музыкална и театрална маастацтва: проблеми выкладання. – 2010. – № 3. – С. 17–21.

3. Митина Л. М. Теоретико-методологическое обоснование личностно-профессионального развития студентов университета в условиях полисубъектного взаимодействия / Л. М. Митина // Педагогическая среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист: Сборник с научни статии. – Асоциация на професорите от славянските страни

(АПСС) – 2010. – Габрово: Издателство «ЭКС-ПРЕС», 2010. – С. 407–413.

4. Полякова Е. С. Закономерности личностно-профессионального развития педагога-музыканта / Е. С. Полякова // Музыкална и театрална маастацтва: проблеми выкладання. – 2010. – № 4 (34). – С. 3–11.

5. Полякова Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е. С. Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

6. Полякова Е. С. Становление полисубъекта и динамика полисубъектных отношений в музыкальном образовании / Е. С. Полякова // Музыкална и театрална маастацтва: проблеми выкладання. – 2011. – № 3 (37). – С. 24–27.

7. Сманцер А. П. Педагогическая среда университета: сущность и структура / А. П. Сманцер // Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист: Сборник с научни статии. – Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС) – 2010. – Габрово: Издателство «ЭКС-ПРЕС», 2010. – С. 21–26.

8. Сманцер А. П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика / А. П. Сманцер. – Минск: Изд-во Бел. гос. ун-та, 1995. – 288 с.

9. Степин В. С. Исторический вызов и проблема общенациональной идеи / В. С. Степин // Социология. – 1999. – № 4. – С. 18–28.

10. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Полякова Елена Степановна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкально-педагогического образования, учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Научные интересы: проблемы совершенствования музыкального и музыкально-педагогического образования, философские, методологические, теоретические и практические аспекты становления и развития профессионала педагога-музыканта.

УДК 37.015.31:398 (=161.3)

ЗНАЧЕНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ КАК СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Ирина УКРАЖЕНКО (Минск)

Постановка проблемы. Во все времена проблема образования и социальной адаптации личности являлась одной из ведущих в истории человечества. Однако и на сегодняшний день, в условиях глобальных трансформаций современного общества, эта проблема занимает лидирующую позицию.

Ученые различных областей наук с нарастающей тревогой пишут и говорят о формировании глобальной культуры, несущей серьезные угрозы разрушения социокультурного многообразия человечества, национально-культурной идентичности и самобытности этносов, их многовекового

традиционного уклада жизни. Следствием этого процесса выступает истощение внутренних аксиологических ресурсов разных народов. Такое вмешательство разрушает взгляды общества на роль и значимость брака, семьи, духовных ценностей, нравственных позиций и убеждений, национальных традиций. Трансформация социальных институтов общества, традиционно влияющих на воспитание, обучение и образование человека, обрекает на риски механизмы формирования духовно-нравственной и культурологически развитой личности. Необходимость рассмотрения фольклорных традиций как стратегии развития культуры личности выступает, таким образом, как одна из важных проблем современности.

Анализ исследований и публикаций. Культура как своего рода механизм взаимодействия людей между собой, в процессе чего передаются нормы, идеалы, традиции, обычаи, нравственные устои и моральные принципы в настоящее время функционирует в усеченном виде. Разнообразные подходы к проблемам народной культуры – В. П. Аникин, П. Г. Богатырев, В. Е. Гусев, И. И. Земцовский, М. С. Каган, Ю. М. Лотман, Н. Н. Мамонтова, Э. С. Маркарян, С. Ю. Неклюдов, М. А. Некрасова, Э. А. Орлова, В. Я. Пропп, Б. Н. Путилов, К. В. Чистов и др. предъявляют целый веер трактовок этого понятия и свое видение данной дефиниции. Однако совершенно очевиден тот факт, что именно духовность составляет основу культуры и наполняет её ценностным содержанием. Белорусские философы, историки, фольклористы, культурологи и др. высоко оценивают значение народной культуры, фольклора для сохранения духовности нации, ее культурной идентичности и ценностно-мировоззренческих позиций (Т. И. Адуло, Е. М. Бабосов, Г. А. Барташевич, А. А. Бородич, П. Г. Игнатювич, Ч. С. Кирвель, В. В. Кириенко, В. В. Колоцей, В. М. Конон, А. С. Майхрович, В. А. Мельник, З. Я. Можейко, А. В. Морозов, В. С. Новак, А. В. Титовец, В. С. Титов, Ю. В. Чернявская, И. А. Швед и др.). Проблемы духовно-нравственного воспитания личности приобретают особую значимость в этнопедагогических исследованиях современных белорусских ученых (В. С. Болбас, Г. В. Болбас, Е. Э. Кривоносова, Т. В. Манцевич, Е. Л. Михайлова, А. П. Орлова, И. С. Сычева, С. Г. Туболец и др.).

Целью нашего исследования стало рассмотрение фольклорных традиций как непреходящей ценности и стратегического направления в духовно-нравственном становлении личности. Конкретизация цели

потребовала решения следующих задач: анализа публикаций, отражающих современное состояние народной культуры и значимость народных традиций в современном мире; выявления особенностей функционирования фольклорных традиций и собственно народной культуры в сфере современного образования; определение механизмов, обеспечивающих развитие личности средствами народной культуры и фольклорных традиций в противоречивых условиях глобализации.

Изложение основного материала. На сегодняшний день мы сталкиваемся с многообразием мнений, касающихся вопросов модернизации образования и профессиональной подготовки специалистов разных профилей. Зачастую приходится слышать о том, что современные социокультурные условия жизни общества предъявляют молодым людям особые требования: профессиональная компетентность должна отвечать запросам так называемого рынка услуг, где ему необходимо научиться «творить» исходя из динамики интересов современного социума. Успешность удовлетворения вкусов и потребностей общества, якобы, и определит его конкурентоспособность.

Однако прежде, чем спешить выполнять данные установки, мы должны проанализировать направления, мировоззренческие взгляды и ценностные ориентиры общества, сконцентрировав внимание на серьезных проблемах и зримых противоречиях в общественном бытии.

Стремительная модернизация научно-технической сферы, развитие высоких технологий, информационный взрыв и т.д. – обернулись нешуточными трансформациями в человеческом сознании. На сегодняшний день современное общество переживает духовный кризис и нравственную деградацию. Известный французский философ, социолог Гюстав Лебон дал определение современной эпохи как критического момента, когда человеческая мысль готовится к изменению, и одним из факторов, лежащих в основе этого изменения, является разрушение религиозных, политических и социальных верований. «Единственные важные перемены, из которых вытекает обновление цивилизаций, совершаются в идеях, понятиях и верованиях. Крупные исторические события являются лишь видимыми следствиями невидимых перемен в мысли людей» [2, с. 149].

С сожалением приходится констатировать: потребности современного человечества носят изощренный антидуховный характер с доминирующей тенденцией в удовлетворении

низших человеческих инстинктов, возводя одновременно в культ материальные блага и потребление. Научное сообщество обеспокоено кризисным состоянием экономических, политических и социальных структур, и острыми проблемами, связанными с антропологическими, демографическими, экологическими и подобными катастрофами, участвовавшими в последнее время.

Человечество столкнулось с нескончаемым потоком перемен во всех сферах жизни, что в свою очередь предъявляет личности все более и более высокие требования для достижения поставленных социумом целей. Наряду с этими процессами мы наблюдаем разрушение традиционного уклада жизни, «вечных» ценностей и духовно-нравственной гармонии жизни, что способствует разбалансировке социокультурного механизма устойчивого развития общества. Ярким примером тому служит тотальная урбанизация в XX в. Стремительный поток, вырывающий сельское население из привычных мест обитания, погружает людей в чуждую им среду, при этом практически полностью изменяя их быт, традиционный уклад жизни, утверждавшийся столетиями и передаваемый из поколения в поколение.

Наряду с этим происходило искоренение религии с насильственным навязыванием атеистического мировоззрения, что и привело к духовному коллапсу. Этот духовный вакуум на протяжении многих лет изменял веками сложившиеся формы контроля человека над собственным поведением и образом жизни, в корне изменив содержание внутренних механизмов: ведь то, что ранее считалось грехом и стыдом переросло во вседозволенность. Утрачивается элементарное чувство стыда, которое, по мнению Вл. С. Соловьёва, отличает человека от животного. Наряду с этим, игнорируются традиции народа, сдерживавшие эту распущенность своими нравственными законами и духовно-моральными ценностями. Этот постулат подтверждается высказыванием известного российского музыковеда, педагога, ученого В. В. Медушевского: «С размывания границ между добром и злом, с перемешивания святости и порока начинаются времена растления» [3, с. 57]. Многими известными учеными констатируется обезличивание человека, превращение народа в толпу, лишенную корней, традиционных ценностей и духовной целостности. Прослеживается насильственное разрушение нравственной системы славянских народов, в основе которой всегда «лежали следующие принципы: честность и верность, мужество, воинская

доблесть, уважение к традициям и старшим, гостеприимство ... и т. д.» [6, с. 53–54].

Известно, что дифференцированность в обществе по интеллектуальным качествам, профессиональным направлениям, роду занятий и т.д. выступает естественным условием продолжения жизни человечества, состоящего из индивидуальностей. Именно в этом – залог устойчивости социума и перспектива его дальнейшего развития. Однако в условиях глобальной трансформации общества происходит стереотипизация мышления, унификация взглядов и интересов, выраженных в слепом подражании иноземным образцам, моде. Проблема состоит в том, что в настоящее время средствами массовой информации форсировано насаждается в массовое сознание гедонистически ориентированная этика поведения, что ставит под угрозу духовность, нравственность, мораль, эстетику всегда выступающих основными источниками формирования и воспитания молодых поколений. Нельзя не отметить усиленное внедрение в культуру, образование и быт восточнославянских народов иностранной лексики, в частности англоязычной. Постепенно, практически незаметно для себя, общество принимает эти насаждаемые установки, заменяя чуждыми «синонимами» духовные смыслы сущности предмета, что способствует активизации глобальных процессов, разрушению национального менталитета, массовой манипуляции общественным сознанием. Этот курс ориентирует человечество на одномерность, что приводит к забвению национальной истории и языка, народных традиций и обычаев, отторжению этнокультурного разнообразия стран, нивелированию их оригинальности и самостоятельности (в экономическом, политическом, культурном, социальном и др. аспектах).

Одним из основных инструментов глобальной перестройки общественного сознания является перестройка системы образования, которая у восточнославянских народов всегда выступала в единстве таких процессов как обучение, воспитание и развитие. Необходимо противостоять навязыванию нашему обществу чуждых, а порой враждебных мотиваций и практических действий. Кроме активного усвоения знаний первостепенной задачей национального образования должно выступать духовно-нравственное развитие личности, непосредственно базирующееся на опыте наших праотцов. Это способствует закладке прочного фундамента для становления личности и дает возможность дальнейшего всестороннего полноценного развития ее

творческих способностей на основе традиционной системы ценностей.

Путем сопротивления новому мировому порядку является концептуальное осознание важности и значимости сохранения этнокультурного наследия. Здесь необходима разработка методологических принципов образования на основе национальной культуры и искусства. Именно народные традиции, фольклор, народные художественные промыслы являются важным средством связи эпох, в них содержится механизм устойчивой преемственности, что одновременно способствует здоровому культурному прогрессу нации. Как известно, формирование восточнославянских народов происходило в сложных геополитических, природно-географических и климатических условиях. Утверждение национального самосознания и становление психоментальности стали возможными благодаря сохранению и передаче этнокультурных традиций. Например, в XIX в. непосредственно с момента усиленного внимания к белорусскому фольклору, истории белорусского народа, его традиций, обычаев, активизации процессов раскрытия специфики белорусского языка происходило становление национального самосознания белорусов. Это явилось толчком этносоциальной интеграции народа, на фоне активизации архетипа коллективного бессознательного. Именно благодаря сохранению аутентичности, белорусский народ сумел сберечь свое культурное своеобразие и неповторимость. Здесь важно отметить, что народное творчество удивительным образом обусловило синкретизм духовных, аксиологических, гносеологических, мировоззренческих, ментальных, этических и эстетических идей и установок [1].

Исторический опыт восточнославянских этносов является развернутой аргументацией и явным доказательством того, что сохранение национальных традиций и языка, обычаев и норм поведения, выступило структурообразующим началом культурного фундамента этих народов. С сожалением сегодня приходится отмечать «критический максимализм по отношению ко всему отечественному ...», когда «вместо устоявшейся в аутентичном ментальном поле восточнославянской культуры идеи соборного движения к нравственному идеалу избирается идея индивидуально-корпоративного движения к высокому уровню потребления» [5, с. 366].

Поэтому, при выдвигании постулатов о многовариантном движении общества, совершенствовании системы воспитания и образования, стоит заглянуть вперед и, наряду с нововведениями, не допустить развития

деструктивных процессов. Здесь важно выработать правильную и хорошо продуманную стратегию, приняв в качестве динамической модели развития социума синергетический подход, позволяющий осуществлять продуктивное взаимодействие традиций и новаций, с тенденцией к овладению новейшими достижениями человеческой мысли и с неременной опорой на творческий национально-культурный потенциал предыдущих поколений. Также, согласно положениям синергетики, определенная система, подвергающаяся мощному давлению извне, совершенно определенно может сохранить свою целостность только при наличии в ней сильной внутренней центральной первоосновы. У восточнославянских народов этой первоосновой является глубокое духовное единство народа, соборность, жидущаяся на христианских ценностях, этике любви, благородства, искренности, ответственности, верности и доброжелательности. Недаром Ю. Ольсевич писал, что «потенциал национального единства способен сохраняться вопреки фактическому разрыву конкретных форм национальных связей, заставляет искать основу этого единства на более глубоком, психофизическом уровне» [4, с. 70]. Соборность есть не что иное, как архетипическая основа восточнославянских этносов, где личность понимается как часть целого, т.е. общества, которое обретает гармоническую полноту и завершенность только в единстве с этой частью. Как отмечал С. Л. Франк: «не «я», а «мы» образует последнюю основу духовной жизни и духовного бытия. «Мы» мыслится не как внешний, лишь позднее образовавшийся синтез, объединение нескольких «я» или «я» и «ты», а как их первичное, неразложимое единство, из лона которого изначально произрастает «я» и благодаря которому оно только и возможно...» [7, с. 487].

Следует отметить, что родовая целостность, кровное родство и осознание своих истоков, изначально заложенных в ментальных структурах восточнославянских племен (кривичи, древляне, дреговичи, радимичи, волыняне и др.) способствовали их этнической самоидентификации. Наши предки осваивали земли достаточно суровые по природно-климатическим условиям. Эти обстоятельства заложили основу в их миропонимании, обусловили основополагающие жизненные принципы, насквозь пронизанные стремлением к гармоничному согласию с природой, миром и другими людьми. Если обратиться к этнокультурным традициям белорусского народа, то

детерминантой основных ментальных черт белоруса являются – душевность, терпеливость, кротость, трудолюбие, гостеприимство, сочувствие, трепетное отношение к родной земле. Фольклорные традиции белорусов выступают как некое целостное явление, выполняющее функции регулирования различных аспектов жизнедеятельности человека, объединяя их собой в единую систему социальной и духовной жизни, основанной на таких гуманистических идеалах, как – вера, любовь, честь, самопожертвование, уважение к родителям и старшим, значимость бережных отношений в семье, хозяйственность, трудолюбие. Огромный родовой опыт жизнедеятельности белорусского народа, укорененный в глубинных структурах человеческой психики, воплотился в народном творчестве. На уровне сюжетов, образов, идей и представлений, особенно эмоционально выраженных в белорусских песнях, пословицах, поговорках и т.д. совершенно отчетливо отразились ценностные приоритеты наших предков и их отношение к миру. В качестве примера мы можем привести некоторые пословицы и поговорки белорусского края, в которых коренные жители наиболее ярко передают тонкие струны своей души, то, чем они живут и руководствуются на протяжении всей своей жизни, внушая их своим детям в качестве пожеланий и наставлений – !Няма смачней вадзіцы, як з роднай крыніцы», «Дорага тая хатка, дзе нарадзіла матка», «Умелья рукі – памочнікі навукі», «Дзе шчырая праца, там густа, а дзе лянота – там пуста», «Адклад не ідзе ў лад», «Хто ўлетку гуляе, той узімку галадае», «З рамяством дружыць – у жыцці не тужыць», «Не саромейся пытаць: больш спытаеш – больш пазнаеш», «Не рабі другому, што не любя самому», «Запас бяды не чыніць», «Шануй старога, як дзіця малое», «У дружбе жыць не тужыць», «Добры сусед лепш, чым далёкі сваяк», «Новых сяброў нажывай, але ж і старых не губляй», «Хлеб і соль еш, а праўду рэж», «Сам сябе не хвалі, няхай цябе людзі пахваляць», «Лепш горкая праўда, чым салодкая манна», «Не то сіла, што каня ўдзержыць, а то сіла, што сэрца здзержыць».

Фольклорное наследие Беларуси отражает в себе ценностные ориентиры культуры жителей края, что совершенно отчетливо передано в народном творчестве, проясняющим, как в народе сохранялось и передавалось отрицательное отношение к пустозвонству, хитрости, лени и другим порокам: «У пустой бочцы многа шуму», «І шыла, і мыла, і прала, і ткала – і ўсё языком», «Хітрасцю свет пройдзеш, а назад не

вернешся», «Лянота горш, чым хвароба», «Гразю зарос, хоць рэпу сей», «Адклад не ідзе ў лад», «Бачыць жаба, што каней куоць і яна лапу суне».

Мировоззрение и стиль мышления в научно-синергетическом контексте утверждают в сознании индивида понимание существования различных понятийных парадигм: добро-зло, порядок-беспорядок, возвышенное-низменное, верность-предательство. Именно в народных традициях, отточенных многовековой жизненной практикой предков-сородичей, заложены важнейшие жизненные постулаты-ориентиры, служившие на протяжении многих веков практическим руководством, ценностными регулятивами в выборе правильных жизненных позиций.

Сказанное убеждает, что фольклор необходимо обязательно включать как стратегическое направление в художественном образовании – как один из путей преодоления негативных последствий глобализации. Ведь именно художественное образование представляет собой сферу формирования ценностных ориентиров личности, гуманистических моделей поведения, способствует развитию высоких этических принципов, общекультурной компетенции и эрудированности. И долг каждого педагога заключается в том, чтобы воспитать человека, знающего и любящего национальные традиции, фольклор, культуру, историю и язык своего народа.

Аксиологическая ситуация в условиях многовариантности геополитической структуры мира, убеждает в острой необходимости включения национального компонента в программу государственных образовательных стандартов, что может изменить негативные тенденции мировой интеграции и стандартизации, нивелирующие национальные различия, этнокультурную целостность народов. Задача образования помочь молодому человеку определить для себя жизненно-важные ориентиры, включив их в пространство общечеловеческих ценностей и указать ему путь для духовно-нравственного совершенствования. Необходимо строить образовательный процесс в рамках национального компонента патриотического воспитания (самоидентификация молодежи с родной культурой), основываясь на принципе преемственности, осознавая исключительность этнокультурных традиций, истории и природной среды, как главного условия развития культуры личности. Введение новых учебных дисциплин, спецкурсов (предполагающих углубленное изучение национальной культуры) позволило бы

интенсифицировать развитие общей культуры учащихся, где основным условием будет являться актуализация народных традиций в их жизнеосуществлении.

Такая политика обеспечит государству устойчивый экономический подъем, расцвет культуры и образования, уверенность в будущем и многовекторную безопасность страны.

Выводы. Включение в учебный процесс предметов или спецкурсов по изучению национальной культуры, фольклора, этнографии, архитектурного наследия, будет способствовать развитию общей и художественной культуры личности. Экспедиционная деятельность в различные регионы страны по сбору фольклорного материала, усилит мотивацию и интерес молодого поколения к историческому наследию, уникальным культурным и природным достопримечательностям, окажет значительную роль в формировании патриотизма, национального самосознания и духовно-нравственной ценностей. Общение с носителями народных традиций, мастерами и народными умельцами обогатит внутренний духовный мир молодых людей и позволит внедрить элементы народного творчества, богатые неисчерпаемостью смыслов, идей и культурного опыта, накопленного предками-сородичами, в художественно-проектную деятельность. Это одновременно поспособствует не только их нравственному совершенствованию, но и сохранению этнокультурных образцов, творческому их преобразованию и воспроизводству в обществе. Непременным условием осуществления этого благого дела является

государственная поддержка и заинтересованность социума. Ведь «затраты на культуру – вовсе не балласт для общества, а вложение в человека – самый ценный капитал [5, с. 522].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Конан Ул. Ля вытокаў самапазнання: Станаўленне духоўных каштоўнасцей у святле фальклору / Ул. Конан. – Мінск: Маст. літ., 1989. – 238 с.
2. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – СПб.: Мекет, 1995. – 316 с.
3. Медушевский В. Христианская социальная педагогика в эпоху глобализма. Рок-музыка в видении православной веры / В. Медушевский. – Минск: Православ. братство в честь Св. Архистратига Михаила, 2008 – 71 с.
3. Ольсевич Ю. Социология Питирима Сорокина и экономические трансформации / Ю. Ольсевич // Вопр. экономики. – 1999. – № 11. – С. 63–81.
4. Современные глобальные трансформации и проблема исторического самоопределения восточнославянских народов / под. ред. Ч. С. Кирвеля – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 548 с.
5. Филист Г. М. Введение христианства на Руси: предпосылки, обстоятельства, последствия / Г. М. Филист. – Минск: Беларусь, 1988. – 252с.
6. Франк С. Л. Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М.: Республика, 1992 – 511 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Украженко Ирина Николаевна – аспирант УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск.

Научные интересы: сохранение и развитие народной культуры в условиях глобализации.

УДК:371.937

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-МУЗИКАНТІВ З АРТ-МЕНЕДЖМЕНТУ

Анжеліка ТАТАРНИКОВА (Одеса)

Постановка проблеми. Глобальні трансформації, які відбулися в суспільстві на рубежі ХХ–ХХІ століть, значною мірою пов'язані зі становленням «нової» економіки («інформаційної», або «економіки знань»), суть якої полягає в інформатизації, структурних змінах, зростанні інноваційної активності і творчої ролі людського капіталу. Перехід українського суспільства до нової економічної системи спричинив потяг молоді до практичної участі в ринкових відносинах, підприємницькій та інноваційній діяльності [6]. Через це, як зазначають вчені

(А. Амбросов, О. Гулевич, Т. Каткова, А. Колот, О. Сердюк, О. Романовський, Ю. Романовська, В. Хоменко, Л. Янковська), формування нового типу особистості – ділової, підприємливої, здатної до пошуку, створення й реалізації інновацій, ефективної організації й управління бізнес-проектами, набуло особливої соціальної значущості.

Крім того, високий рівень нестабільності зовнішнього середовища бізнесу в Україні загалом та арт-індустрії зокрема проявляється незрівнянно сильніше, ніж у країнах з розвинутою економікою. Тому, як зазначають

науковці (В. Іванов, М. Поплавський, О. Шилова), в наступний час так важливо для випускників вітчизняних вищих навчальних закладів культури й мистецтв нове бачення управлінських проблем в артосфері та арт-ринку, їх вивчення і використання в практиці управління, що складає їхню компетентність як арт-менеджерів. Майбутній музикант як фахівець сфери культури має розуміти механізми, що управляють людською поведінкою в артосфері, плідно використовувати їх, виявляти розуміння сутності законів розвитку системи арт-індустрії, доходити до причин, що лежать в основі її змін [10, с. 9].

Натомість аналіз навчальних планів і програм, а також емпіричне дослідження рівнів професійної компетентності випускників-музикантів з арт-менеджменту, переконливо засвідчують, що цілеспрямованого формування особистості випускника як професійно обізнаного арт-менеджера з музичного мистецтва до теперішнього часу не відбувається належним чином.

Формування мети статті. З огляду на відсутність науково обгрунтованої дидактичної концепції формування особистості арт-менеджера у вищих навчальних закладах культури та мистецтва, мета статті полягає в обгрунтуванні сутності професійної компетентності майбутніх фахівців-музикантів з арт-менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених вказують на той факт, що вимоги роботодавців формулюються не тільки і не стільки у форматі «знань» випускників, скільки в термінах способів діяльності («вміння», «здатність», «готовність»). Практикою затребувані результати професійної освіти не у вигляді того, що знає випускник взу, а у формі його практичної готовності до діяльності в типових і нестандартних ситуаціях професійного життя. Мова йде про особливі освітні результати, в рамках яких знання є необхідною, але недостатньою умовою досягнення певної якості професійної освіти, – про «професійні компетентності» студентів як майбутніх фахівців [8, с. 73].

З врахуванням цієї освітньої тенденції ми намагалися з'ясувати сутність і специфіку професійної компетентності студентів музичних спеціальностей з арт-менеджменту. Для цього ми використали метод сходження від загального (аналізуючи поняття «компетентність») через особливе (визначаючи різні тлумачення поняття «професійна компетентність») до конкретного (формулюючи авторське визначення поняття «професійна компетентність з арт-менеджменту»),

опрацьовуючи довідкові, спеціальні й науково-педагогічні джерела.

Уточнено, що компетентність визначається у вузькому та широкому трактуванні. Власне у вузькому розумінні компетентність – це володіння знаннями і вмінням обгрунтовано висловлювати авторитетне судження, тобто бути обізнаним, кваліфікованим. Компетентність – це рівень досягнення компетенцій, тобто ключових питань, відповідно до яких працівник має певний досвід та знання [7, с. 913]. Отже, щоб бути компетентним (вміти виконувати поставлені вимоги та завдання), потрібно володіти компетенціями (мати ділові, професійні та особистісні якості). Наявність широкого асортименту компетенцій визначає належний рівень професійної компетентності фахівця, що є джерелом його розвитку й ефективності.

В означеному контексті слід зазначити, що професійна компетентність Міжнародною Організацією економічного співробітництва та розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development) визначається як здатність успішно відповідати вимогам або виконувати завдання (діяльність), що складається з когнітивних та некогнітивних компонентів [4, с. 80]. Натомість поняття професійної компетентності з'явилося в науковій, зокрема психологічній і економічній літературі в англійських країнах значно раніше, у середині 60-х років минулого століття. Вперше поняття «професійна компетентність» у значенні висококваліфікованого персоналу організації застосував американський вчений Д. МакКлеланд. Він охарактеризував професійну компетентність як базову якість індивіда, яка, будучи найтісніше пов'язана з його високою мотивацією і настановою щодо успішного виконання роботи, через певні якості особистості (мотиви, психофізіологічні особливості, Я-концепція, знання, навички), що впливає на ефективність діяльності персоналу організації. При цьому у складі професійної компетентності фахівця вчений виділив підструктуру поверхневих компетенцій (знання та навички, які можна розвивати за допомогою певних тренінгів) та підструктуру глибинних компетенцій (цінності, мотиви), які вимагають особливих зусиль та ресурсів [14, с. 9].

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що у психолого-педагогічних дослідженнях зарубіжних (Ш. Деррі, Д. Аллі, Дж. Каллаган, А. Кларк, Д. Кербі) та українських (О. Овчарук, О. Пометун, В. Терещук, О. Янкович) вчених особливо актуальною нині стала проблема формування професійної компетентності фахівця [5].

Натомість поняття професійної компетентності фахівця в цих дослідженнях тлумачиться неоднаково, хоча його більшість визначень багато в чому схожі. В існуючих визначеннях підкреслюються такі сутнісні характеристики професійної компетентності, як:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця;
- володіння знаннями, уміннями й навичками, необхідними для роботи за фахом за одночасної автономності і гнучкості у вирішенні професійних проблем;
- розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем;
- інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;
- здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії; швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища [12, с. 524].

Як видно з вище наведених тлумачень, більшість формулювань побудована на одному й тому ж самому засновку, що професійна компетентність – це сукупність знань, досвіду і способів професійної поведінки працівника, які дозволяють йому успішно виконувати свою роботу з урахуванням особистісних, психофізіологічних та соціальних характеристик. З огляду структури, професійна компетентність здебільшого представлена як набір певних компетенцій (ділових, інтелектуальних, особистісних, емоційно-вольових, психофізіологічних, соціальних), що визначається в межах провідних функцій фахівця згідно його посади, робочого місця, кваліфікаційних вимог професійної діяльності.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти, професійна компетентність визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу [13]. Через це в провідних зарубіжних країнах (США, Велика Британія, Німеччина, Франція) відбувається зсув акценту до вимог конкурентоспроможного випускника як сучасного працівника з формальних факторів його кваліфікації та освіти до соціальної цінності його особистісних якостей. Деякі зарубіжні дослідники розглядають будь-якого професіонала як носія шести типів професійних компетентностей, що спільно становлять інваріант професійної кваліфікації: технічна, комунікативна, контекстуальна (володіння соціальним контекстом, в якому

існує професія), адаптивна (здатність передбачати і перетворювати зміни в професії), концептуальна, інтегративна (уміння мислити в логіці професії, розставляти пріоритети і вирішувати проблеми у відповідному професійному стилі й ін.) [13, с. 530].

В американській соціальній науці розроблена модель «компетентного працівника» (Д. Мерілл, Д. Юл, І. Стевік), яка містить комплекс індивідуально-психологічних якостей: дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку, здатність швидко і безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці [14, с. 11]. На практиці ж професійну компетентність тлумачать як важливий поведінковий аспект чи характеристику, яка може виявлятися у процесі ефективної трудової дії. Західноєвропейські моделі професійної компетентності більше акцентують увагу на таких якостях: уміння самостійно знаходити шляхи вирішення комплексних завдань; самостійне оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками; позитивне уявлення про свою особистість; здібність гармонійного спілкування, вміння поводитись в колективі [13].

Узагальнення праць зарубіжних науковців дозволило дійти висновку, що найважливіші ознаки вияву професійної компетентності повинні набути своєї більшої конкретизації для представників творчих та соціономічних професій загалом, зокрема для фахівців музичних спеціальностей, через конкретизацію змісту провідних компонентів її внутрішньої структури. Як зазначає І. Ганчерьонок, який досліджував досвід підготовки студентів як менеджерів освіти у США, їх професійна компетентність, яка тлумачиться як здатність творчо застосовувати отримані знання й гнучко використовувати сучасні методи управління, після закінчення навчання передбачає:

- володіння загальними питаннями теорії організаційних структур, розуміння основних принципів, структур, особливостей функціонування організацій, конкретизацію уявлень щодо різних типів освітніх закладів як організаційних структур;
- усвідомлення ролі і функцій адміністраторів різних рівнів в організаціях, їх обов'язків і рівнів відповідальності;
- знання особливостей роботи та принципів взаємодії з різними клієнтами системи освіти (студентами, випускниками, батьками, урядовими представництвами, фондовими організаціями);
- володіння спеціальними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для професійних управлінців (фінансові і правові

знання; питання планування, прогнозування, організації, координування навчального процесу та науково-дослідницької діяльності; контроль за забезпеченням якості навчання, результатів освітньої діяльності; управління фінансовими та людськими ресурсами; ефективні прийоми менеджменту);

– мати достатній рівень компетентності (теоретичний і практичний) для ведення науково-дослідної діяльності [2, с. 140].

В. Хоменко [9], досліджуючи особливості підготовки менеджера освіти у Франції, вказує на її основні принципи, пріоритети (набуття «єдиної культури» керівних працівників) та чотири змістовні напрями. Серед останніх: деонтологічні аспекти професії: гуманістичне бачення ролі менеджера освіти, глобальне бачення основних завдань професії; теми стратегічного характеру, взаємопов'язані зі стратегією навчального округу, що передбачає розробку проєктів; забезпечення контролю над проєктами та розвиток цих проєктів; набуття «єдиної культури» педагогічного працівника-керівника в системі освіти. При цьому місія й професійна компетентність менеджера в сфері освіти означені в спроможності й готовності:

– бути представником держави (гарантом дотримання законів, безпеки людей та майна);

– впроваджувати проєкт установи, оптимізуючи наявні ресурси, задля успішної діяльності її провідних суб'єктів та задоволення їх інтелектуальних і соціокультурних потреб;

– бути гарантом позитивного іміджу й високої якості функціонування організації;

– очолювати адміністративну раду та бути виконавцем її рішень;

– розробляти й виконувати бюджет установи, за який проголосували члени адміністративної ради;

– мобілізувати персонал, керувати та розвивати людські ресурси, представляти установу й розвивати партнерські зв'язки [9].

С. Кормільцина [7], проаналізувавши досвід підготовки майбутніх менеджерів в Канаді на засадах компетентнісного підходу, зазначає, що поняття «професійна компетентність» науковці цієї країни трактують як характеристику індивідуальної специфіки кожного окремого суб'єкта як носія вимірюваних вмінь, здатностей, знань або поведінкових моделей, необхідних для успішного виконання певної роботи. Через це до складу означеного феномена канадські вчені дещо більшого відносять наступні, як-от:

– володіння знаннями й уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, думки, оцінки;

– рівень вмінь особистості, що відбиває ступінь відповідності визначеної

компетентності, дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах, які змінюються;

– інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що зумовлюється знаннями;

– готовність на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і передового досвіду, наближення до світових вимог і стандартів;

– сукупність функцій, прав і обов'язків спеціаліста [7, с. 137].

Конкретизуючи модель випускника як ефективного менеджера, складовими його професійної компетентності визначено такі компетенції, а саме:

– інтегративна (здатність до інтеграції знань, умінь і навичок та їх ефективного використання в умовах швидкої адаптації організації до вимог зовнішнього середовища);

– соціально-психологічна (емоційна, перцептивна, концептуальна і поведінкова), ґрунтована на здатності сприйняття і розуміння поведінки людей, мотивації їх діяльності, вияві високого рівня емпатичності й комунікативної культури;

– лідерська (здатність до новаторської діяльності, цілепокладання, реалізації перспективних стратегій і планів);

– організаційна, що передбачає компетентність у специфічних сферах управлінської діяльності – прийнятті рішень, збиранні й аналізі інформації, методах роботи з людьми, використанні комп'ютерної та обчислювальної техніки і технології тощо [7, с. 138].

Загалом, канадські вчені єдині в думці, що формування управлінської компетентності майбутнього менеджера, під якою слід розуміти здатність вирішувати проблеми професійного характеру, яка ґрунтується на сукупності предметних знань, навичок, умінь і цінностей, отриманих під час навчання, і сприяє саморозвитку особистості у процесі професійної діяльності, є однією з умов його успішної професійної підготовки, а з іншого – запорукою ефективного соціально-економічного розвитку цієї країни. Структуру професійної – управлінської компетентності майбутніх менеджерів цієї країни складають наступні компетенції:

– ключова, яка розкриває універсальні, міжкультурні та міжгалузеві знання та здібності, які формуються та є наявними у різних видах діяльності особи (соціальна, комунікативна, інформаційна, регулятивна та ін.);

– базова, яка відображає специфіку економіко-управлінської професійної діяльності та передбачає сформувані здібності до успішного вирішення професійних задач: прогностичних, проектних, методичних, експертних;

– спеціальна (функціональна) компетенція як володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, готовність до самостійного та творчого виконання професійної – управлінської діяльності [7, с. 138].

Загалом, співставлення результатів компаративних досліджень дало змогу узагальнити, що західноєвропейські моделі професійної компетентності більше акцентують увагу на таких якостях майбутнього менеджера, як: уміння самостійно знаходити шляхи вирішення комплексних завдань; самостійне оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками; позитивне уявлення про свою особистість; здібність гармонійного спілкування, вміння поводитись в колективі [12; 13]. На відміну від цього, в американській соціальній науці розроблена модель «компетентного менеджера», яка містить наступний комплекс індивідуально-психологічних якостей: дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку, здатність швидко і безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці (Д. Мерілл, Д. Юл, І. Стевік). При цьому професійну компетентність розуміють як важливий поведінковий аспект чи характеристику менеджера, яка може виявлятися у процесі його ефективної дії або успішної поведінки [14, с. 8].

Як зазначають українські та зарубіжні науковці (Н. Андрущенко, В. Берека, Л. Бондарева, Л. Влодарска-Зола, Є. Воробйова, І. Герасимова, О. Деркач, О. Капітанець, А. Колод, Є. Кузьмін, В. Рубахін, М. Вебер, Ф. Тейлор, А. Файоль, О. Чернявський та ін.), які зробили суттєвий внесок в теорію підготовки менеджера і вдосконалення його професійної діяльності, в умовах розширення параметрів інформаційного суспільства зміцнюються й розширюються параметри функціонування управлінської діяльності її суб'єктів [5, с. 21]. Вони мають володіти менеджерськими рисами управління трудовим колективом, виробництвом, освітньо-культурною сферою та сферою зростаючих потреб та інтересів виробників матеріальних благ та духовних цінностей. В цьому аспекті управління неможливе без наступних властивостей його суб'єкта, серед яких:

– соціальна спрямованість особистості, ґрунтована на знанні законодавчих і

нормативних актів, що регламентують діяльність організації та колективу, розумінні основних тенденцій розвитку сучасної політики, економіки, права й інших сфер життя держави;

– висока компетентність у фаховій діяльності відповідно до профілю керованого колективу;

– організаторські здібності, уміння організувати спільну роботу людей, сформувані «єдину команду» для вирішення завдань підприємства, створити умови для прояву активності, ініціативи, творчості персоналу, їх розвитку, самоорганізації;

– високі моральні якості – справедливість і об'єктивність в оцінці співробітників, гуманність, чуйність, тактовність, чесність, толерантність;

– стійкість до стресу, здатність домінувати, прагнення до перемоги, впевненість у собі, креативність, емоційна врівноваженість, відповідальність, надійність, незалежність [11, с. 480].

Науковці єдині в думці, що інтегративним показником якості підготовки випускника взу культури й мистецтв як менеджера повинна стати його професійна компетентність, що визначається не через суму знань і умінь, а характеризує здатність мобілізувати в конкретній реальній ситуації управлінської діяльності отримані знання і професійний досвід, необхідні для вирішення нових управлінських задач. І в цьому плані нашу увагу привернула позиція А. Колот щодо конкретизації структури професійної компетентності майбутніх менеджерів-економістів, яка повинна містити такі компоненти:

– компетенції у сферах професійної діяльності менеджера (система знань з менеджменту, фінансів, маркетингу, аудиту, міжнародної економіки, права, тощо);

– інформаційна компетенція (ефективне застосування інформаційних технологій та відповідних програм системи прийняття рішень);

– компетенції у сфері економічної діяльності (економічне мислення, володіння методами економічного аналізу та проектування економічної діяльності, наявність системного уявлення про структури і тенденції розвитку української і світової економіки, знання принципів прийняття й реалізації економічних та управлінських рішень на мікро-і макрорівнях, створення і розвиток власної економічної позиції тощо);

– комунікативна компетенція (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантність до існування інших поглядів,

ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе і оточуючих та ін.);

– компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації до досягнень, визнання необхідності неперервної освіти протягом життя тощо) [5, с. 31].

Висновки. Таким чином, узагальнюючи означене вище, ми дійшли висновку, що професійну компетентність студентів музичних спеціальностей з арт-менеджменту у загальному вигляді правомірно визначити як володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно характеризувати цю галузь і ефективно діяти в ній. Професійна компетентність фахівців-музикантів з арт-менеджменту – це інтегративна характеристика їх особистості як майбутніх арт-менеджерів, що визначає коло їх повноважень і функцій у сфері управління музичними проектами та наявність необхідних для їх ефективного впровадження мотивацій і досвіду, фахових знань з сучасної економіки, теорії та психології управління артосферою, здатності й готовності до їх практичної реалізації (уміння планувати роботу музичного колективу, приймати оптимальні управлінські рішення, передбачати конфлікти, прогнозувати очікувані результати, своєчасно рефлексувати та корегувати власну діяльність) у сфері культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амбросов А. Громадська оцінка якості бізнес-освіти / А. Амбросов, О. Сердюк // Синергія. – 2003. – № 3. – С. 25–29.
2. Ганчеренок И. И. Кадры управления в высшем образовании как приоритет для устойчивого развития высшей школы / И. И. Ганчеренок, С. Н. Князев // Университетское управление. – 2004. – № 5–6 (33). – С. 138–142.
3. Гулевич О. Основні напрямки реформування навчального процесу в контексті вимог ринку праці / О. Гулевич // Удосконалення змісту та форм організації навчального процесу відповідно до міжнародних стандартів: Зб. Матеріалів наук.-метод. конф. 2–4 лютого 2005 р. – К.: КНЕУ, 2005. – Т. 2. – С. 93–95.
4. Каткова Т.І. Компетентний випускник – мета і результат діяльності вищого навчального

закладу освіти / Т. І. Каткова // Постметодика. – 2002. – № 2–3. – С. 79–82.

5. Колот А. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю / А. Колот // Вища школа. – 2004. – № 2–3. – С. 20–33.

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

7. Кормільцина С.Ю. Професійна компетентність майбутніх менеджерів Канади як показник їх фахової підготовки / С. Ю. Кормільцина // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 120. – С. 137–138.

8. Романовський О. Феномен підприємництва і роль вищої школи в підготовці підприємців / О. Романовський, Ю. Романовська // Вища школа. – 2002. – № 1. – С. 49–59.

9. Хоменко В. В. Кваліфікаційні стандарти для менеджерів освіти у Франції / В. В. Хоменко // [Електронний ресурс] Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – №3. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_10/index.html

10. Шилова О.А. Дидактические особенности изучения арт-менеджмента студентами музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств / Ольга Евгеньевна Шилова: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2007. – 176 с.

11. Янковська Л. А. Підготовка менеджера: основні риси і вимоги / Л.А. Янковська // Вісник НУ «Львівська політехніка». – 2005. – № 526. – С. 477–484.

12. Biemans H. Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls / H. Biemans, M. Mulder // Journal of Vocational Education and Training. – 2004. – Vol. 56.4 – P. 523–538.

13. Bowden J. Competency-Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah / J. Bowden // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html

14. McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» / D.C. McClelland // American Psychologist. – 1973. – № 1. – P.1–14.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Татарнікова Анжеліка Анатоліївна – аспірантка кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Наукові інтереси: розвиток професійної компетентності випускників-музикантів з арт-менеджменту.

АНОТАЦІЇ

Олена РЕБРОВА, Ольга МІКУЛІНСЬКА. ТЕРМІНОЛОГІЧНА ФУНКЦІОНАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ПАРАДИГМІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ НАУКИ – ТЕКТОЛОГІЇ

У статті розглянуто категорію «функціональна грамотність» як основа професійного становлення майбутніх фахівців. Наведено перелік основних досліджень з питань функціональної грамотності. Показано, що в парадигмі організаційної науки щодо формування компетентних учителів музичного мистецтва і хореографії така термінологічна грамотність ефективно формується в умовах спеціальних організаційних форм вивчення науково-дослідницьких дисциплін, в яких сумісно навчаються музиканти і хореографи.

Ключові слова: компетентнісний підхід, функціональна грамотність, термінологічна грамотність, організаційна наука, тектологія, мова мистецтва, мова науки.

В статье рассмотрено категорию «функциональная грамотность» как основу профессионального становления будущих специалистов. Приведен перечень основных исследований по вопросам функциональной грамотности. Показано, что в парадигме организационной науки по формированию компетентных учителей музыкального искусства и хореографии такая терминологическая грамотность эффективно формируется в условиях специальных организационных форм изучения научно-исследовательских дисциплин, в которых совместно учатся музыканты и хореографы.

Ключевые слова: компетентностный подход, функциональная грамотность, терминологическая грамотность, организационная наука, тектология, язык искусства, язык науки.

Olena REBROVA, Olga MIKULINSKAYA. TERMINOLOGICAL FUNCTIONAL LITERACY OF ART EDUCATION IN THE PARADIGM OF ORGANIZATIONAL SCIENCE – TECTOLOGY

A list of major researches on functional literacy is given. The purpose of the article is to justify the essence of future teachers of art (music, dance) terminological literacy as the basis of their competence, as well as to justify the organizational forms of literacy formation based on the organizational science methodology.

It is shown that in the organizational science paradigm of the formation of qualified teachers of musical art and choreography, terminological literacy is effectively forming under the conditions of special organizational forms where musicians and choreographers study together. During the joint lessons, the general scientific methods of learning are used both to the phenomena of musical and choreographic art. Due to a special training organization based on the tectology laws, the conditions for the improvement of the language of art knowledge, its similar and different features understanding, scientific and linguistic, artistic and pedagogical thesaurus expanding are created, which contributes to the formation of students' terminological literacy.

Key words: competence approach, functional literacy, terminological literacy, organizational science, tectology, the language of art, the language of science.

Volodymyr CHERKASOV. THE SCIENTIFIC UNDERSTANDING OF THE STRUCTURE OF THE PERCEPTION OF MUSIC AS AN INTERACTIVE MUSICAL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY

У статті порушуються питання наукового осмислення структури сприймання музики як інтерактивної музично-педагогічної технології вітчизняними і зарубіжними науковцями та методистами минулого і сучасності, котрі за тих чи тих умов розробляли зміст масового музичного виховання й загальної музичної освіти. Основна увага концентрується на різних поглядах і підходах до визначення змісту та основних структурних компонентів сприймання музики.

Усвідомлення методичних підходів до виявлення етапів ознайомлення з музичним твором уможливив запропонувати наступну послідовність сприймання творів музичного мистецтва, а саме: презентація музичного твору; слухання музичного твору; інтерпретація інтонаційно-образного змісту твору; повторне слухання та обговорення на новому, вищому рівні.

Ключові слова: сприймання творів музичного мистецтва, презентація музичного твору, інтерпретація інтонаційно-образного змісту твору, повторне слухання та обговорення на новому,

вищому рівні, художньо-естетичне виховання, розвиток музично-творчих здібностей, загальноосвітні навчальні заклади.

В статье рассматриваются вопросы научного осмысления структуры восприятия музыки как интерактивной музыкально-педагогической технологии отечественными и зарубежными учеными и методистами прошлого и современности, которые в силу тех или тех обстоятельств разрабатывали содержание массового музыкального воспитания и общего музыкального образования. Основное внимание концентрируется на разных взглядах и подходах к определению содержания и основных структурных компонентов восприятия музыки.

Осознание методических подходов к определению этапов восприятия музыкального произведения дает возможность предложить следующую последовательность восприятия произведений музыкального искусства, а именно: презентация музыкального произведения, слушание музыкального произведения, интерпретация интонационно-образного содержания музыки, повторное слушание и анализ на новом, более высоком уровне.

Ключевые слова: *восприятие произведений музыкального искусства, презентация музыкального произведения, интерпретация интонационно-образного содержания музыки, повторное слушание и анализ, художественно-эстетическое воспитание, развитие музыкально-творческих способностей, общеобразовательные учебные заведения.*

It has been raised in the article the questions of scientific understanding of the patterns of perception of music as an interactive musical-educational technology by native and foreign scientists and the methodologists of past and present times, who, under certain conditions, developed the content of the mass musical education and general music education. The focus has been concentrated on different views and approaches of defining the content and basic structural components of music perception.

Perceiving of methodological approaches to identify the stages of exploring the music work made it possible to offer the following sequence of music perception, namely the presentation of the musical work; hearing of the musical work; interpretation of intonational-figurative content of the work; and the reiterated hearing and the discussion on a new, higher level.

Key words: *perception of works of music art, presentation of the musical composition, interpretation of the intonation al-figurative content of the work, and reopening the discussion on a new, higher level of an artistic and the aesthetic upbringing, development of musical creativity, institutions of general education.*

Людмила ВАСИЛЕНКО. УЧЕННЯ ХОЛІЗМУ В СИСТЕМІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ

Учення холізму, розглянуте в статті, дозволяє визначити шляхи організації вокальної підготовки на основі забезпечення цілісності особистості студентів-музикантів. З позиції холізму взаємодія «організмичної цілісності», «самості», «еволюції», «емерджентну» та креативності відображається у категорії «особистість», підкреслюючи тим самим її духовну і фізичну, раціональну і чуттєву єдність на шляху утворення студентами власної стратегії досягнення поставленої мети.

Ключові слова: *холізм, «організмична цілісність», самість, еволюція, емерджент, креативність, особистість, вокальна підготовка.*

Учение холизма, рассмотренное в статье, позволяет определить пути организации вокальной подготовки на основе обеспечения целостности личности студентов-музыкантов. С позиции холизма взаимодействие «организмической целостности», «самости», «эволюции», «эмерджента» и креативности отражается в категории «личность», подчеркивая тем самым её духовное и физическое, рациональное и чувственное единство на пути создание студентами собственной стратегии достижения поставленной цели.

Ключевые слова: *холизм, «организмическая целостность», самость, эволюция, эмерджент, креативность, личность, вокальная подготовка.*

Liudmyla VASYLENKO. THE TEACHING OF HOLISM IN THE SYSTEM OF MUSIC STUDENTS' VOCAL TRAINING

The teaching of holism allows to define the ways of organization of vocal training based on the integrity of the personality of student- musicians. According to the theory of holism the interaction of an organismic integrity (the physiological nature of man) and self (the inner core, the source and basis of mental existence) is displayed in the category of «personality», thereby emphasizing its spiritual and physical, rational and sensible unity. Hence the personality acts as an integrated organization of all the cognitive, affective, and physical description of the individual.

The special importance in the theory of holism play the following categories of personal-professional development of the students as evolution and emergent. Evolutional method of development is characterized

by the quantitative changes that are provided due to the gradual and progressive achievement of professional neoplasms. Emergent way differs «the similarity» of development and qualitative changes. The great appropriateness in the process of vocal training effects thanks to certain determinants associated with particular emotional and sensitive nature of the personality that manages facilities for students and their aspirations. It is distinguished by the «internal dynamic» and «vital impulse» and acts as an impetus to the formation of students' own strategies for achievement.

Key words: holism, «organismic integrity», self, evolution, emergent, creativity, personality, vocal training.

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкриваються особливості творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Обґрунтовано, що впровадження у змісті професійної підготовки майбутніх учителів технології композиторсько-виконавської діяльності дає змогу створити освітній простір, у якому досягається якісно новий рівень професійної підготовки, формується авторська спроможність майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: інноваційний підхід, творчо-виконавська підготовка, авторська спроможність, композиторсько-виконавська діяльність, майбутній вчитель музичного мистецтва.

В статье раскрываются особенности творческо-исполнительской подготовки будущего учителя музыкального искусства. Обосновано, что внедрение в содержание профессиональной подготовки будущих учителей технологии композиторско-исполнительской деятельности дает возможность создать образовательный простор, в котором достигается качественно новый уровень профессиональной подготовки, формируется авторская состоятельность будущего учителя музыкального искусства.

Ключевые слова: инновационный подход, творческо-исполнительская подготовка, авторская состоятельность, композиторско-исполнительская деятельность, будущий учитель музыкального искусства.

Tetiana STRATAN-ARTYSHKOVA. INNOVATIVE APPROACHES IN CREATIVE AND PERFORMING TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

In the article features creative and performing training future teachers of music. Proved that implementation of the content of training future teachers of technology-composer performing activities creates the educational environment, which reached a new level of training, formed the author's ability of future teacher of music. The article reveals the importance of composer-performing work in the spiritual development of a personality. Found out the state of the problem creatively-performance training future teachers of music in educational theory and practice. The genesis and formation of musical and artistic performance in the domestic and foreign educational environment. Grounded value the concept creative and performing training of future professionals. Requirements of modern practice determine the expediency of study of new opportunities in the content and organizational methods of the learning process in Higher Musical Education, which is presented by the composer-performance training of future specialists. Implementation of a dynamic complex- integrative model of composer-performance training of teachers of musical art in the system of higher musical pedagogical education as a determinant of the development of creative professionals.

Key words: innovation, creative and performing training, the author's ability, composer and performing activities, future teacher of music.

Ірина ВЛАСЕНКО. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ВІДЕО У ВИКЛАДАННІ МИСТЕЦТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті аналізуються сучасні підходи до застосування відео у викладанні мистецтвознавчих дисциплін (інструктивно-технологічний, культурологічний, кінематографічний, психолого-педагогічний). Диференціюються види відеоматеріалів, пропонується класифікація принципів організації відеоматеріалів. Визначені підходи характеризуються взаємозалежністю й суміщуваністю.

Ключові слова: відео, відеоматеріали, мистецтвознавчі дисципліни, педагогіка мистецтва, художній твір, засоби кіномистецтва, музика.

В статье анализируются современные подходы относительно применения видео в преподавании искусствоведческих дисциплин (инструктивно-технологический, культурологический, кинематографический, психолого-педагогический). Дифференцируются виды видеоматериалов,

предлагается классификация принципов организации видеоматериалов. Указанные подходы характеризуются взаимозависимостью и совместимостью.

Ключевые слова: видео, видеоматериалы, искусствоведческие дисциплины, педагогика искусства, художественное произведение, средства киноискусства, музыка.

Irina VLASENKO. MODERN APPROACHES TO APPLICATION OF VIDEO IN TEACHING OF STUDY OF ART DISCIPLINES

In the article modern approaches (instructional-technological, culturological, cinematographic, psychological and pedagogical) are analysed in relation to application of video in teaching of study of art disciplines. The kinds of video data (authenticness and unauthenticness) are differentiated. Classification of principles of organization of video data is offered. These principles are conditionally-dramaturgic, complex-associative, psychological, research. As video data of study of art orientation simultaneously have qualities of scientific and artistic films facilities of artistic expressiveness of the cinema are inherent them. It provides with video data a suggestive function. The indicated approaches are characterized interdependence and compatibility. The scientifically-pedagogical aims of study of art disciplines at application of video data decide mainly artistic facilities. Inherent to video synthesis with its polysensority allows to study an art in the context of modern polyartistic educational tendencies.

Key words: video, video data, art disciplines, pedagogics of art, artistic work, facilities of cinematographic art, music.

Галина ДДИЧ. ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОЦЕСУ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ

У статті розглядаються зміст і структура процесу музичного сприймання, який включає чимало окремих особливостей, компонентів, стадій, елементів, функцій, дій, складових частин, котрі органічно взаємодоповнюють і взаємообумовлюють одна одну.

Ключові слова: музичне сприймання, зміст, структура, процес, цілісність, неподільність, діяльність, творчість, образ, асоціації, емоції.

В статье рассматривается содержание и структура процесса музыкального восприятия, который включает ряд отдельных особенностей, компонентов, стадий, элементов, функций, действий, составных частей, органически взаимодополняющих и взаимообуславливающих друг друга.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, содержание, структура, процесс, целостность, неделимость, деятельность, творчество, образ, ассоциации, эмоции.

Halyna DIDUCH. TABLE OF CONTENTS AND STRUCTURE OF PROCESS OF MUSICAL PERCEPTION

In the article the content and structure of musical perception process that includes many individual features, components, steps, components, functions, operations, components which naturally complement one another. The process of musical perception integral and indivisible. It can be provide separate stages: perception – first, tentative, emotional and imaginative display of musical works in its objective integrity and versatility; perception – the integration of content musical work in the light of creative possibilities and individual experience of the listener in the emotional and imaginative display of its objective integrity and versatility; perception – emotional and imaginative display of musical works in its integrity and complexity, enriched individual and personal relationship listener.

The structure of musical perception – a way of combining and dynamic relationship between objective and this piece of music listener as the subject of perception. There are several constituents career structure: object, subject and the interaction of these elements, the process of perception.

Key words: musical perception, content, structure, process integrity, indivisibility, activity, creativity, image, associations and emotions.

Олена КИРИЧЕНКО. РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПЛАСТИЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ ЖИВОПИСУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ХХ СТОЛІТТЯ (на прикладі творчості О. Осмьоркіна і П. Оссовського)

Розглядаються шляхи розвитку естетичного сприйняття пластичної виразності живопису в студентів художньо-графічних спеціальностей педагогічних вузів у процесі вивчення історії мистецтва. За основу обрані живописні системи ХХ століття, які представлені творчістю О. О. Осмьоркіна і П. П. Оссовського. Виявлені педагогічні умови для розвитку сприйняття пластичної виразності живопису в оригінальних творах мистецтва.

Ключові слова: естетичне сприймання, міждисциплінарні зв'язки, пластична виразність, «сезанізм», «суровий стиль», живописна система.

Рассматриваются пути развития эстетического восприятия пластической выразительности живописи у студентов художественно-графических специальностей педагогических вузов в процессе изучения истории искусства. За основу взяты живописные системы XX столетия, представленные творчеством А. А. Осмеркина и П. П. Оссовского. Выявлены педагогические условия для развития восприятия пластической выразительности живописи в оригинальных произведениях искусства.

Ключевые слова: эстетическое восприятие, междисциплинарные связи, пластическая выразительность, «сезаннизм», «суровый стиль», живописная система.

Elena KIRICHENKO. THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC PERCEPTION OF PLASTIC EXPRESSIVENESS OF PAINTING IN THE PROCESS OF LEARNING THE FINE ART OF THE TWENTIETH CENTURY (on example of O. Osmyorkin and P. Ossovsky)

The article considers the methods of development of aesthetic perception of plastic expressiveness of painting at the Art and graphics students of specialties of pedagogical high schools in the study of the history of art. The author points out in the learning process that are important interdisciplinary communication. On the basis of systems of two spectacular artistic movements of the twentieth century - the Russian «cézannizm» and the Soviet «austere style»- identifies ways of creating expressive art image. Analysis of some pictorial techniques artists A.Osmerkin and P.Ossovski in the works of Kirovograd museums shows the possibilities for the development of aesthetic perception of plastic expressiveness of painting. Some pedagogical conditions allow the work of students in the study of the author's manner in separate genres of painting. Among these conditions the variation of tasks for independent work. This artistic and aesthetic analysis of works by artists, understanding the specifics of the picturesque systems by copying original works, participation in scientific conferences with the generalization of the results of holding discussions, study of critical literature. The direction of development in the future teachers of fine art aesthetic perception plastic expressiveness of painting will help them in their work with students, will improve their aesthetic taste and professional qualities.

Key words: aesthetic perception, interdisciplinary communication, plastic expressiveness, «cézannizm», «austere style», picturesque system.

Сніжана КЛЮЄВА. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розглядаються особливості формування педагогічного іміджу майбутніх вчителів музики. Визначаються особливості педагогічного іміджу та особливості побудови іміджу педагога-музиканта.

Ключові слова: імідж, педагогічний імідж, особистість, вчитель музики.

В статье рассматриваются особенности формирования педагогического имиджа будущих учителей музыки. Определяются особенности педагогического имиджа и особенности формирования имиджа педагога-музыканта.

Ключевые слова: имидж, педагогический имидж, личность, учитель музыки.

Snizhana KLYUEVA. FORMATION OF PEDAGOGICAL IMAGE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC

Professional activity of the image creation of the component for any professional activity related to personal interaction (in the type of professions «man – man», «people – group», «people – big social group»), helps to improve the performance of basic professional activities of a subject and improve its akmeological characteristics. The degree of mastery of professional activity on creation of the image determines the degree of professionalization of the subject in the main field of professional activity. On the other hand, professional activity on creation of the image can act as a kind of independent professional activity. In modern conditions of development of education and society in General, of particular importance for the teacher acquires professional flexibility, ability to adapt to social change, the readiness to solve professional tasks in the new environment. One of the conditions for increasing the efficiency of music education, many scientists considers the formation of a positive image of the teacher and its influence on the entire learning process of student music. The challenges facing the music education attaches particular importance to the study of the role of image, as one of ways of increase of efficiency of activity of the teacher.

Key words: image, teacher image, personality, music teacher.

Сніжана КУРКІНА. ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ЧУТЛИВОСТІ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У запропонованій статті автор намагається проаналізувати особливості музичного виховання дітей дошкільного віку. Розроблено комплекс критеріїв за допомогою яких можливо виявляти якісні характеристики емоційного відгуку на музику у дітей дошкільників. Сформульовано вікові показники рівня сформованості емоційної чутливості до музичного мистецтва у дітей молодшого, середнього й старшого дошкільного віку.

Ключові слова: музика, емоції, емоційна чутливість, виховання, розвиток, дитина дошкільного віку, особистість, музично-естетичні види діяльності, музичні заняття

В данной статье автор делает попытку проанализировать особенности музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Кроме этого, обобщены исследования видных ученых, которые доказали, что именно музыкальное искусство наиболее заметно влияет на формирование эмоций и чувств, общей и художественной культуры личности ребенка. Сформулированы возрастные показатели уровня сформированности эмоциональной отзывчивости на музыку у детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: музыка, эмоции, эмоциональная отзывчивость, воспитание, развитие, ребенок дошкольного возраста, личность, эстетическая и художественная культура, музыкально-эстетические виды деятельности, музыкальные занятия

Snizhana KURKINA. UPBRINGING OF EMOTIONAL SENSIBILITY TOWARDS MUSIC AMONG PRESCHOOL CHILDREN

In the given article the author attempts to analyze the peculiarities of musical upbringing of preschool children. Apart from this the researchers of the most famous scientists were generalized. They proved, that the art of music influences the formation of emotions and feelings, general culture and the art culture of a personality in the most notable way. Being based on the analysis of the existing theoretical and practical methods, the author has selected a set of the criteria to identify the qualitative characteristics of emotional sensibility towards music among children of preschool age. The age indicators of the level of emotional sensibility were formed with the children of young, middle and elder preschool age. The young childhood has been proved to be the time of the origin of the aesthetic and art culture, emotions and feelings, that's why scientists and practical teachers should find optimal, the most effective forms and methods of teaching and upbringing in the native preschool institutions.

Key words: music, emotions, emotional sensibility, upbringing, development, a preschool child, aesthetic and art culture, musical and aesthetic kinds of the activity, musical activities.

Вікторія МІЩАНЧУК. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розробляються та обґрунтовуються принципи музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, які відображають сутність фахової підготовки студентів. Зазначається, що дотримання виокремлених принципів сприятиме підвищенню ефективності означеного процесу.

Ключові слова: майбутній вчитель музики, принцип, індивідуалізація, свідоме й безсвідоме, інтеграція, діалогічність, взаємодія, психічна релаксація, музично-виконавська підготовка, сугестивна технологія.

В статье разрабатываются и обосновываются принципы музыкально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки с использованием суггестивных технологий, отражающих сущность профессиональной подготовки студентов. Отмечается, что соблюдение выделенных принципов будет способствовать повышению эффективности указанного процесса.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, принцип, индивидуализация, сознательное и бессознательное, интеграция, диалогичность, взаимодействие, психическая релаксация, музыкально-исполнительская подготовка, суггестивные технологии.

Viktorija MISHCHANCHUK. BASIC PRINCIPLES OF MUSICALLY PERFORMING FUTURE MUSIC TEACHERS TRAINING USING SUGGESTIVE TECHNOLOGY

In the paper basic principles of musically performing future music teachers training using suggestive technology are developed and substantiated. Singled out principles reflect the essence of students' professional training, determine the main direction of their creative activities in the learning process and they are based on general laws of art education. It is noted that principles of: individualization; unity of conscious

and unconscious; integration; joyful, relaxed training combined with the mental relaxation; conversational interaction between participants of the educational process allows to create an atmosphere of psychological comfort, form a complete musical knowledge, promote activation of realizable and unrealizable elements of mental activity, create vivid musical images and their own original style in the further creative activity.

The author considers that the complex usage of the aforementioned principles in combination with special musical knowledge, skill on using suggestive technology in musically performing future music teachers training, teacher's skills and experience will improve results of qualitative students' professional training.

Key words: *future music teachers, principle, individualization, conscious and unconscious, integration, dialogism, interaction, mental relaxation, musically performing training, suggestive technology.*

Ірина МОГЛЕЙ. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена визначенню та теоретичному обґрунтуванню педагогічних умов розвитку музичного мислення молодших школярів, дотримання яких дозволяє їм пережити палітру позитивних емоцій, набутти власного емоційного досвіду, ставить учнів в активну позицію зацікавленості, захопленості музично-образною діяльністю на уроках музичного мистецтва.

Ключові слова: *музичне мислення, педагогічні умови, емоційний досвід, музично-образна діяльність.*

Статья посвящена определению и теоретическому обоснованию педагогических условий развития музыкального мышления младших школьников, соблюдение которых позволяет им пережить палитру положительных эмоций, приобрести собственный эмоциональный опыт, ставит учеников в активную позицию заинтересованности, увлеченности музыкально-образной деятельностью на уроках музыкального искусства.

Ключевые слова: *музыкальное мышление, педагогические условия, эмоциональный опыт, музыкально-образная деятельность.*

Irina MOGILEY. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF MUSICAL THINKING OF SENIOR PUPILS AT LESSONS OF MUSICAL ART

There is the observance's need of pedagogical conditions of development of senior pupils' musical thinking at lessons of musical art defined and theoretically proved in the article. Among such conditions the author considers leaders: implementation of the personal focused approach in training and education; the organization of pedagogical interaction at lessons of musical art; creation of the special psychological atmosphere and situations of success in process of musical activity; use of various forms and methods of the organization of training. Pedagogical conditions' compliance of development of musical thinking allows students to survive palette of positive emotions, gets their own emotional experience, puts them in an active position of interest, enthusiasm with musical and imaginative activities during music lessons. Pedagogical conditions of some methodical ways of intensification of musical creativity can orient teachers in his practical work with development of musical thinking of primary school children in modern school.

Key words: *musical thinking, pedagogical conditions, emotional experience, musical and imaginative activities.*

Віра НАЙДА. РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У СЕРЕДНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОДІЛЛЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У даній статті автором використані архівні матеріали, та інші джерела, на основі яких презентовано результати дослідження питання розвитку загальної музичної освіти у середніх педагогічних навчальних закладах Поділля на початку ХХ століття. Аналізується діяльність учительських семінарій та інститутів, висвітлюються проблеми впровадження загальної музичної освіти в педагогічний процес та можливі шляхи їх вирішення.

Ключові слова: *загальна музична освіта, учительські семінарії, учительський інститут, Поділля.*

В данной статье автором использованы архивные материалы и другие источники, на основе которых представлены результаты исследования вопроса развития общего музыкального образования в средних педагогических учебных заведениях Подолья в начале ХХ века. Анализируется деятельность учительских семинарий и институтов, освещаются проблемы внедрения общего музыкального образования в педагогический процесс и возможные пути их решения.

Ключевые слова: *общее музыкальное образование, учительские семинарии, учительский институт, Подолье.*

Vira NAIDA. DEVELOPMENT OF GENERAL MUSICAL EDUCATION IN SECONDARY PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF PODILLIA REGION AT THE TURN OF THE XX CENTURY

In the article the author used archival materials and other sources, on the bases of which the results of the research of the issue of development of general musical education in secondary pedagogical educational establishments of Podillia region at the turn of the XX century have been presented. Collected and characterized materials are in the regional and music-educational surface. The history of formation and development of musical education is an important component of general history of pedagogy. Acquaintance with its development enables not only comprehension of the general picture of its development in Ukraine as an integral many-sided phenomenon, but also it creates conditions for the system reproduction of domestic historic-pedagogical process. The activity of teachers' seminaries and institutes has been analyzed, the problems of introducing general musical education into the pedagogical process and possible ways of their solving have been made clear. At the turn of the XX century the preconditions for forming such integral pedagogical phenomenon, as general musical education, have been creating.

Key words: general musical education, teachers' seminaries, teachers' institute, Podillia region.

Наталія ОВЧАРЕНКО. КРИТЕРІАЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ АПАРАТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається актуальна проблема мистецько-педагогічної освіти - визначення критеріально-оцінювального апарату професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Ключові слова: вокально-педагогічна діяльність, критерії, вчитель музичного мистецтва.

В статье рассматривается актуальная проблема музыкального образования – определение критериально-оценочного аппарата профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства к вокально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: вокально-педагогическая деятельность, критерии, учитель музыкального искусства

Natalia OVSHARENKO. CRITERION ESTIMATING APPARATUS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART TO THE VOCAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

Actual problem of musical pedagogical education is observed in scientific article and determination of criterion estimating apparatus of the professional training of the future teachers of musical art to the vocal pedagogical activity. It is the determination of structure of vocal-pedagogical activity of teacher on music art. The analysis of modern scientific thought is carried out in relation to the outlined problem. As a result of such analysis the system of criterions of professional preparation of future teachers in musical art is determined to vocally-pedagogical activity. This system includes eight criterions such as motivational, emotional procedural, semiotic-hermeneutics, axiological-cultural, creative perfuming, psychological-pedagogical, educational organization, self-perfection components.

Each of criterions is directed to the estimation of formation for the future teachers of musical art: 1) personal knowledge and abilities are in the determined type of vocally-pedagogical activity; 2) capabilities are in relation to forming of knowledge and abilities of students in the determined type of vocally-pedagogical activity; 3) the valued attitude to the determined type of vocally-pedagogical activity.

Key words: vocal-pedagogical activity, criterion, teacher on music art.

Тетяна ОСАДЧА, Олександра КРИСТЕВА. КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті актуалізовано проблему формування інструментально-виконавської самостійності майбутніх учителів музики. Розкрито теоретичний аспект формування інструментально-виконавської самостійності студентів у процесі навчання у ВНЗ, визначено сутність поняття та її основні компоненти.

Ключові слова: музичне виконавство, майбутні вчителі музики, творчі здібності, мотивація, самостійна робота.

В статье актуализирована проблема формирования инструментально-исполнительской самостоятельности будущих учителей музыки. Раскрыт теоретический аспект формирования

инструментально-исполнительской самостоятельности студентов в процессе обучения в вузе, определена сущность этого понятия, выделены ее основные компоненты.

Ключевые слова: музыкальное исполнительство, будущие учителя музыки, творческие способности, мотивация, самостоятельная работа.

Tatyana OSADCHA, Alexandra CHRISTEVA. INSTRUMENTAL AND PERFORMING INDEPENDENCE COMPONENT ANALYSIS OF FUTURE MUSIC TEACHERS

The article deals with the current system of higher musical pedagogical education contradiction and smart initiative professionals with artistic intellection requirement. Not enough attention is paid to the solo self-development oriented student's creative activity in educational process of future teachers training. The problem of instrumental and performing independence formation of future music pedagogues is analyzed in the report. Also the article discloses the theoretical aspect of its formation among students during the educational process, defines the essence of «instrumental and performing independence» concept, accentuates basic components, roughcasts prospects of further activity, connected with explanation of pedagogical conditions promoting efficiency of instrumental and performing independence formation of future music teachers.

Key words: musical performance, creative ability, future music teachers, motivation, self-study.

Олександр ПЛОХОТНЮК. ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено спробу визначення педагогічних умов формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності з урахуванням характеристики професійно-ціннісних орієнтацій та особливостей їхньої професійної підготовки.

Ключові слова: професійно-ціннісні орієнтації, музично-виконавська діяльність, педагогічні умови.

В статье сделана попытка определения педагогических условий формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов художественно-педагогических специальностей в процессе музыкально-исполнительской деятельности с учетом характеристики профессионально-ценностных ориентаций и специфики их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессионально-ценностные ориентации, музыкально-исполнительская деятельность, педагогические условия.

Olexandr PLOKHOTNYUK. DEFINITION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL VALUE SYSTEM AMONG THE STUDENTS OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL SPECIALITIES IN THE PROCESS OF MUSICAL PERFORMING ACTIVITY

The article is an attempt to determine the pedagogical conditions of formation of professional and artistic value orientations of students of pedagogical specialties in the musical-performing activity. They relate to techniques and methods that ensure the efficiency of formation of professional values of future teachers-musicians in the field of music: strengthening the value orientation of professionally oriented disciplines; gradual mastery of musical and performance skills as the basis for professional development of students; orientation independent work of music and performing disciplines on forming ability of students to creative interpretation of music; the inclusion of an active value-orientation musical and performing activities within the concert practices aimed at consolidating the positive personal professionally significant qualities. In our opinion, when such of the above four pedagogical conditions possible high-quality formation of professional value orientations of students of pedagogical specialties in the process of musical performance.

Key words: professional values, musical performance, pedagogical conditions.

Євгенія ПРОВОРОВА. ІНТЕГРОВАНІЙ СПЕЦКУРС «ОСНОВИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКСЕОЛОГІЇ»: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ

У статті на основі аналізу довідникових, мистецьких, педагогічних, психологічних наукових джерел, дослідно-експериментальної роботи у педагогічних університетах України здійснено опис інтегрованого спецкурсу з музично-педагогічної прaxeології. Доводиться, що використання прaxeологічного підходу підвищує рівень якості методичної підготовки, стимулює розвиток творчих здібностей суб'єктів учіння.

Ключові слова: майбутній учитель музики, методична підготовка, інтегрований спецкурс, музично-педагогічна прaxeологія, ефективність музично-педагогічної діяльності, режисура музично-педагогічної дії.

В статтє на основани анализ справочной, искусствovedческой, педагогической, психологической научной литературы, опытно-экспериментальной работы в педагогических университетах Украины представлено описание интегрированного спецкурса по музыкально-педагогической прaxeологии. Доказывается, что использование прaxeологического подхода повышает уровень качества методической подготовки будущих учителей музыки, стимулирует развитие творческих способностей.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, методическая подготовка, интегрированный спецкурс, музыкально-педагогическая прaxeология, эффективность музыкально-педагогической деятельности, режисура музыкально-педагогического действия.

Ievgeniia PRPOVOROVA. INTEGRATED SPECIAL COURSE «MUSICAL AND PEDAGOGICAL PRAXEOLGY FUNDAMENTALS»: TEACHING EXPERIENCE

On the basis of analysis of reference, philosophical and cultural, artistic, educational, psychological scientific sources, school and university programs of music, the experimental work at artistic, musical and pedagogical faculties in several high educational institutions of Ukraine it is made a description of integrated special course modules about musical and pedagogical praxeology. Its place is presented in the professional and methodical preparation of future teachers of music. It is made an overview of scientists' approaches to the essence of the concepts of «pedagogical praxeology», «efficiency of music-pedagogical activity». Also attention is focused on musical and pedagogical action direction. It is shown that the usage and of praxeological approach enhances the quality of methodological training and methodical competence of future music teacher, helps students adapt to the musical and educational activities in schools, encourages the development of their individuality and creativity.

Key words: future music teacher, methodical preparation, integrated special course, music-pedagogical praxeology, efficiency of music-pedagogical activity, direction of musical and pedagogical action.

Людмила РАКІТЯНСЬКА. ПРІОРИТЕТНІСТЬ ЗАВДАНЬ ШКІЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті в контексті сучасних завдань художньо-естетичного виховання учнівської молоді аналізується зміст шкільної музичної освіти та теоретично обґрунтовується пріоритетність її завдань. Акцентується на першочерговості завдань формування емоційно-ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва.

Ключові слова: зміст загальної середньої освіти, мистецька освіта, зміст шкільної музичної освіти, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності й мистецтва.

В статтє в контексте современных задач художественно-эстетического воспитания учащейся молодежи анализируется содержание школьного музыкального образования и теоретически обосновывается приоритетность его задач. Акцентируется на первоочередности задач формирования эмоционально-ценностного отношения к действительности и искусству.

Ключевые слова: содержание общего среднего образования, содержание школьного музыкального образования, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности и искусству.

Ludmila RAKITYANSKAYA. PRIORITY TASKS OF SCHOOL MUSICAL EDUCATION

In an article in the context of contemporary problems of artistic and aesthetic education of students examines the contents of school music education and theoretically justified its priority tasks. By pointing to trends in contemporary art education updates, notes and lack of awareness by many teachers, as evidenced school practice. Analyzing especially the content of school music education, due to the specificity of art as a form of reflection of reality, by referring to famous scientists, focuses on the priority tasks of forming emotional and value attitude to reality and art. Noted the importance and complexity of the problems outlined that investigated a number of sciences. Based on the analysis of scientific literature is given proper understanding of the nature and structure of this phenomenon.

Key words: content of general secondary education, art education, the content of school music education, experience emotional and value attitude to reality and art.

Алла РУДЕНЧЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ТВОРЧОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У ВИЩОМУ МИСТЕЦЬКОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються організаційно-педагогічні особливості дизайнерської підготовки, яка має будуватися на засадах інтеграції декоративно-ужиткового мистецтва і професійного дизайну, використовуючи національні духовні традиції, поглиблюючи і розширюючи при цьому поняття «етнодизайн», який є невичерпним джерелом для розвитку предметного середовища.

Ключові слова: дизайн-освіта, дизайн, етнодизайн та організаційно-педагогічні засади.

В статье рассматриваются организационно-педагогические особенности дизайнерской подготовки, которая должна строиться на основе интеграции декоративно-прикладного искусства и профессионального дизайна, используя национальные духовные традиции, углубляя и расширяя при этом понятие «этнодизайн», который является неисчерпаемым источником для развития предметной среды.

Ключевые слова: дизайн-образование, дизайн, этнодизайн и организационно-педагогические основы.

Alla RUDENCHENKO. FEATURES AND ORGANIZATIONAL DESIGN CREATIVE PEDAGOGICAL PRINCIPLES IN THE HIGHER EDUCATION AREA ART SCHOOLS

In the article the organizational pedagogical features designer training, which should be based on the principles of integration of arts and crafts and professional design, using national spiritual tradition, deepening and expanding the notion of «ethnodesign» which is the inexhaustible source of objective environment. Traditions ethnic design, the use of visual sign information environment will contribute to the further development of Ukrainian graphic design. Organization of scientific and educational process in higher educational technical institutions should be based on modern developments in the field of art education and art pedagogy, active use of the traditions of folk culture. The successful use of ethnic approach to the educational process on the basis of new technologies will allow to improve quality of education, strengthen communication training process with practical activities and make spiritual component in the educational process of students of art institutions.

Key words: design education, design, and ethnodesign organizational pedagogical principles.

Наталія СВЕЩИНСЬКА. КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Статтю присвячено проблемі формування ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів музики в процесі фахової підготовки. Розглянуто критерії виявлення стану сформованості ціннісних орієнтацій, узгоджені з компонентною структурою означеного феномену та визначення рівнів їх сформованості.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, майбутні вчителі музики, критерії сформованості ціннісних орієнтацій, ціннісна регуляція, фахова підготовка, музичне мистецтво.

Статья посвящена проблеме формирования ценностных ориентаций будущих учителей музыки в процессе специальной подготовки. Рассмотрены критерии определения состояния сформированности ценностных ориентаций, которые соответствуют компонентной структуре определенного феномена и определения уровней их сформированности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, будущие учителя музыки, сформированность ценностных ориентаций, ценностная регуляция, специальная подготовка, музыкальное искусство.

Natalia SVESCHYNSKA. CRITERIA FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS

The article is devoted to the formation of value orientations of future music teachers in the training. The criteria identify the state of formation of values, which agreed with the component structures appointed phenomenon and by their level of development. The problem of formation of value orientations of particular importance in the preparation of professionals musicians, whose personal artistic values system and its ability to generate future students largely determines the level of the younger generation. The criteria (emotional, intellectual, intellectually active, and actively and creative); piece structure and appointed phenomenon (motivational, cognitive-analytical, and value-orientation), make it possible to detect levels of value orientations of future teachers are seen as united in a single complex cognitive needs, interests and emotional experience.

Key words: values, future teachers of music, the criteria for formation of values, professional training, music.

Євген СИЛКО. ФОРМУВАННЯ КОЛОРИСТИЧНОГО БАЧЕННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ПЛЕНЕРУ

У статті розглядається проблема формування колористичного бачення як одне з найважливіших завдань навчання живопису педагогів-художників в умовах педагогічних вузів; розкриваються питання теорії та методики викладання пейзажного живопису, пов'язані з розвитком колористичного бачення. Автор обґрунтовує доцільність використання двох основних аспектів розвитку колористичного бачення – навчально-виховного й творчого.

Ключові слова: тон, колір, півтон, кольоровий тон, колорит, живопис, зображальність, виразність.

В статье рассматривается проблема формирования колористического видения как одна из важнейших задач обучения живописи педагогов-художников в условиях педагогических вузов; раскрываются вопросы теории и методики преподавания пейзажной живописи, связанные с развитием колористического видения. Автор обосновывает рациональность использования двух основных аспектов развития колористического видения – учебно-воспитательного и творческого.

Ключевые слова: тон, цвет, полутон, цветовой тон, колорит, живопись, изобразительность, выразительность.

Eugene SYLKO. FORMATION OF THE COLOR VISION IN THE FUTURE FINE ARTS TEACHER DURING PLEIN AIR

The article runs about the problem of the formation of the color vision as one of the most important tasks of teaching Art teaches-artists in the pedagogical universities. The peculiarity in training fine arts teachers is not only in teaching pedagogical skills, but also in the educating artists for creative independent work. Mastering the art of painting is impossible without studying color, the most expressive and emotional means of painting, actively participating in the construction of the artistic image. Also in the article describes the theory and methodology of teaching landscape painting associated with the development of color vision. The author proves the rationality of the use of two key aspects of the development of color vision - the educational and creative. The educational aspect is consistent and purposeful study of color patterns of the surrounding reality, as well as learning techniques and methods of their transfer to the painting. The creative aspect involves the creative orientation of training - the conscious use of color laws, the selection of colors to conform to their plan.

Key words: tone, color, halftone, color tone, coloring, painting, depiction, expression.

Роман СИЛКО. ВИТОКИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ У СПАДЩИНІ ГОТФРІДА ЗЕМПЕРА

У статті систематизовано і узагальнено теоретичний та емпіричний мистецько-педагогічний досвід німецького архітектора, теоретика мистецтва та педагога Готфріда Земпера в аспекті реформування європейської художньо-промислової освіти – прототипу сучасної дизайн-освіти. Показано можливість і необхідність використання спадщини Г. Земпера в умовах реформування вітчизняної дизайн-освіти.

Ключові слова: дизайн, художньо-промислова освіта, прикладне искусство.

В статье проанализирован и обобщён теоретический и эмпирический художественно-педагогический опыт известного немецкого архитектора, теоретика искусства и педагога Готфрида Земпера в аспекте реформирования европейского художественно-промышленного образования – прототипа современного дизайнерского образования. Показана возможность и необходимость использования наследия Г. Земпера в условиях реформирования отечественного дизайн-образования.

Ключевые слова: дизайн, художественно-промышленное образование, прикладное искусство.

Roman SYLKO. ORIGINS OF EUROPEAN DESIGN EDUCATION IN THE GOTTFRIED SEMPER'S HERITAGE

The article systematized and generalized theoretical and empirical artistic and pedagogical experience of the German architect, art theorist and teacher Gottfried Semper in terms of reforming European art and industrial education - the prototype of modern design education. The author highlights G. Semper's contribution to the development of design theory that based on his thorough research in applied arts. Scientist's progressive looks demanded radical reform of the entire system of European art education in the light of the high rate of industrialization. Participating in the reform of English art and industrial education H.Semper developed his own system of «taste education» as a project of the museum and pedagogical complex. This model has been implemented by the author in creating the South Kensington Museum in

London. Later this model was the basis for similar establishments in many European countries. The opportunity and the need of H.Semper's heritage in restructuring the national design education are revealed.

Key words: design, industrial arts education, applied arts.

Ольга ЧЕБОТАРЕНКО. ЖАНРОВА ПРОГРАМНІСТЬ У ФОРТЕПІАННІЙ МУЗИЦІ Р. ШУМАНА (на прикладі циклу «Альбом для юнацтва» оп. 68): ТИПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті виявлені особливості програмності в музиці Р. Шумана та жанрово-стилістичні прототипи. Жанрова програмність у фортепіанному циклі «Альбом для юнацтва» аналізується у контексті типологічного підходу. Поліжанровість розглядається як важлива стиліова риса композиторської поетики Р. Шумана, яка сприяє розширенню семантичного кола.

Ключові слова: програмність в музиці, жанрова програмність, типологія, стиль, семантика.

В статье выявлены особенности программности в музыке Р. Шумана и жанрово-стилистические прототипы. Жанровая программность в фортепианном цикле «Альбом для юношества» анализируется в контексте типологического подхода. Полижанровость рассматривается как важная стилевая черта композиторской поэтики Р. Шумана, которая способствует расширению семантического круга.

Ключевые слова: программность в музыке, жанровая программность, типология, стиль, семантика.

Olga CHEBOTARENKO. THE GENRE PROGRAM IN PIANO MUSIC BY R. SCHUMANN (on the example of the cycle «Album für die Jugend» op.68): TYPOLOGICAL ASPECT

The concept of genre program is the basis for performer's interpretation, is complex and multidimensional nature. In contradistinction to the large cycles by R.Schumann («Davidsbündler-tänze» op.6; «Kreisleriana» op.16, «Carnaval» op.9), «Album für die Jugend» op.68, isn't well-researched. This article proposes a typological approach to the analysis cycle. Genre program research had revealed the appeal of the composer to sustainable genre prototypes. For the rendering of florestan images, the composer used genres: Toccata, March, Scherzo, Polonaise, ländler, etude, Mazurka. Sphere eusebi images was rendering owing to using such genres as: songs, romances, arias, waltz, Elegy, minuet, etc. Semantic difficulty raised R.Schumann to using polygenre as a characteristic stylistic trait. Schumann combined different genre features, which give the image the diversity and depth. Analysis of the cycle «Album für die Jugend» revealed all types of musical program: hidden and visible; picture and genre program; generalized storyline and generalized emotional; psychological picture of the psychological states (of human, of nature). Ways of hidden program incarnations were difficulty and varied. The wide Schumann's image world is reproduced through a constant stylistics and performing symbols.

Key words: musical program, genre program, typology, style, semantic.

Інга ШЕВЧЕНКО, Геннадій БРОДСЬКИЙ. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ДИРИГЕНТІВ

У статті йдеться про психологічні особливості виховання особистості керівника хорового та оркестрового колективу, його психологічної готовності до музично-педагогічної діяльності в процесі творчої взаємодії з колективом, формування професійної майстерності студентів у відповідності до умов і запитів сьогодення.

Ключові слова: диригент-педагог, диригентське мистецтво, професійна спрямованість, диригентські вміння, професійна підготовка майбутнього педагога.

В статье говорится о психологических особенностях воспитания личности руководителя хорового и оркестрового коллектива, его психологической готовности к музыкально-педагогической деятельности в процессе творческого взаимодействия с коллективом, формирования профессионального мастерства студентов в соответствии с условиями и запросами современности.

Ключевые слова: дирижер-педагог, дирижерское искусство, профессиональная направленность, дирижерские умения, профессиональная подготовка будущего педагога.

Inga SHEVCHENKO, Gennady BRODSKY. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERSON OF THE FUTURE CONDUCTOR

The fundamental changes in all aspects of society make high demands to the individual of the manager of the choral and orchestral collective. The conductor's profession has several features that are the basis of the psychological and musical impact of the conductor for the collective. The levels of the formation of professional orientation and self-conductor thinking, emotions and will affect on the creative formation and

development of personality of the conductor. The aim of the article is to study the psychological characteristics of personality of future conductors and identify the relationship of the professional-pedagogical orientation with the professionally important qualities, professional self-esteem and conducting skills. An important place in the development of professional pedagogical orientation and professional self-esteem takes conductor's practice, conductor student contests, rehearsal work. These forms of the activity make it possible to check of professional abilities, conductor skills, professionally important qualities and to adequately assess the level of professional self-esteem.

Key words: conductor-teacher, conductor art, professional orientation, conductor skills, professional preparation of the future teachers.

Інна ШИШОВА. ОСОБИСТІСНО-ЕСТЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Складовою діяльності педагога є корекційна робота із дітьми, що потребують особливого підходу. Умовами підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти є: поповнення змісту професійної підготовки теоретичними питаннями щодо проблеми; забезпечення студентів навичками і вміннями корекційно-виховної роботи; організація комплексу практичних занять контекстового характеру. У статті досліджено особистісно-естетичний компонент у структурі корекційної освіти.

Ключові слова: особистісно-естетичний розвиток, корекційна освіта, естетичне виховання, діти з обмеженими можливостями, мистецтво, майбутні корекційні педагоги, студенти.

Составляющей деятельности педагога является коррекционная работа с детьми, требующими особенного подхода. Условиями подготовки будущих специалистов к работе в инклюзивной среде является: наполнение содержания профессиональной подготовки теоретическими вопросами, касающимися проблемы; обеспечение студентов навыками и умениями коррекционно-воспитательной работы; организация комплекса практических занятий контекстного характера. В статье исследован личностно-эстетический компонент в структуре коррекционного образования.

Ключевые слова: личностно-эстетическое развитие, коррекционное образование, эстетическое воспитание, дети с ограниченными возможностями, коррекционное образование, эстетическая деятельность, искусство, будущие коррекционные педагоги, студенты.

Inna SHISHOVA. PERSONAL-AESTHETIC COMPONENT OF CORRECTIONAL EDUCATION

Diagnostic, preventive and correction work with children who need special treatment is an important component of a teacher. Conditions of students to work under conditions of integral education are: updating the content of training students of theoretical issues concerning the problem of educational neglect; providing future teachers the skills and abilities of correctional and educational work; complex organization of practice lessons of the content character. 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 students of correctional education. 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 students of correctional education. The theoretical bases explored of art as base of development of the students.

In article is considered of personal aesthetical component of correctional education.

Key words: personal aesthetical development, correctional education, aesthetical upbringing, pupils with limited abilities, art, future correctional educators, students.

Наталія АШИХМІНА. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розглянуто проблему формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики. Проаналізовано науково-методичну літературу з означеного питання. Визначено сутність і компонентну структуру професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних вишів.

Ключові слова: професійно-ціннісні орієнтації майбутніх учителів музики, структура професійно-ціннісних орієнтацій, смисло-цільовий компонент, емоційно-чуттєвий компонент, когнітивно-операційний компонент, рефлексивно-діяльнісний компонент.

В статье рассмотрена проблема формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей музыки. Проанализирована научно-методическая литература в контексте обозначенного вопроса. Определены сущность и компонентная структура профессионально-ценностных ориентаций студентов высших художественно-педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: профессионально-ценностные ориентации будущих учителей музыки, структура профессионально-ценностных ориентаций, смысло-целевой компонент, эмоционально-чувственный компонент, когнитивно-операционный компонент, рефлексивно-деятельностный компонент.

Nataliia ASHYKHMINA. THE NATURE AND PROFESSIONALLY VALUABLE ORIENTATIONS OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS

In the article analyzed the nature and structure of the professionally valuable orientations of the future music teachers. The professionally valuable orientations of the future music teachers is examined like the necessary element of its professional development, which is expressed in the choice of the trajectory of artistic and educational activities, and also in the design itself as a specialist in the field of musical art. The structure of the researched phenome consists of sense-oriented, emotionally sensory, cognitively operational and reflective-activity. The sense-oriented component shows the level of development of professional personally significant meanings and purposes of the future music teachers. The emotionally sensory element characterizes the content, quality, dynamics of emotions and feelings of students in relation to the future profession of the music teacher.

The cognitively operational one presents the peculiar informative field, which is represented the diversity of artistic and educational activities, its content and nature. The reflexively activity element shows the understanding of the results of future teacher of music own artistic and educational activities, self-awareness through knowledge of their professional identity.

Key words: professionally valuable orientations of the future music teachers, structure of the professionally valuable orientations, sense-oriented component, emotionally sensory component, cognitively operational component, reflexively activity component.

Svitlana GROZAN. FORMING OF THE RESEARCH ABILITIES OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE CONDITIONS OF LEVEL EDUCATION

Автор розглядає дослідницьку діяльність як найбільш продуктивний метод засвоєння знань та формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їхньої фахової підготовки. Пропонується авторська класифікація дослідницьких умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: дослідницька діяльність, дослідницькі вміння, майбутній вчитель музичного мистецтва.

Автор рассматривает исследовательскую деятельность как наиболее продуктивный метод усвоения знаний и формирования исследовательских умений будущих учителей музыкального искусства в процессе их профессиональной подготовки. Предлагается авторская классификация исследовательских умений будущих учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские умения, будущий учитель музыкального искусства.

The author considers the research activities as the most productive method of acquiring the knowledge and the developing research skills of future teachers of musical art in the process of their professional training. The author offers a classification of research skills of future teachers of musical art. It has been considered the research skills as a more complex system of mental and practical actions, which has been formed on the basis of a learned system of knowledge about methods of scientific research and that was aimed in accordance with the set goal of finding the answers, objective laws or subjective discoveries of the student in the process of its teaching and research activities. The usage of creativity in the process of the research component of professional training of future teachers of musical art leads to a more intense assimilation of the knowledge, the development of creative and logical thinking of the personal skills of the specialists, the formation of their research and professional skills, allowing them in practice to solve the educational tasks and to conduct the research activities. The possession of research skills is seen as the ability to acquire new professional skills to gain knowledge.

Key words: research activity, research skills, future teacher of music.

Жанна КОЛОСКОВА. ЗАПРОВАДЖЕННЯ КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ ЕЛИСАВЕТГРАДИНИ ЯК ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті досліджуються особливості розвитку давніх мистецьких традицій Елисаветградщини в сучасному культурно-освітньому середовищі Кіровоградщини та пропонуються напрями оновлення системи музичної освіти шляхом наслідування позитивного культурного досвіду елисаветградського регіону.

Ключові слова: музична освіта, Елисаветградщина, мистецькі традиції, педагогічні принципи Г. Г. Нейгауза, розвиток музичної культури учнів, позашкільна музична діяльність.

В статье исследуются особенности развития давних художественных традиций Елисаветградщины в современной культурно-образовательной среде Кировоградщины и предлагаются направления обновления системы музыкального образования путем внедрения положительного культурного опыта елисаветградского региона.

Ключевые слова: музыкальное образование, Елисаветградщина, художественные традиции, педагогические принципы Г. Г. Нейгауза, развитие музыкальной культуры школьников, внешкольная музыкальная деятельность.

Jeanne KOLOSKOVA. INTRODUCTION CULTURAL TRADITIONS YELYSAVETHRADSCHYNY AS A MEANS OF MODERNIZATION OF MODERN MUSIC EDUCATION UKRAINE

The author emphasizes the importance of revival and cultural traditions Yelysavethradschyny introducing a modern system of general and professional musical education. He believes that the creative re-experience of musical and literary evenings, divisors, charity concerts to attract to the music, choreography and theater as many students contribute to the aesthetic development of students, positive impact on the formation of the creative person and produce communication skills with peers .

Key words: musical education, Yelysavethradschyna, artistic traditions, H. H. Neyhauz's pedagogical principles, the development of musical culture of students, extracurricular musical activities.

Ольга КУЗНЕЦОВА. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ХОРОВОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ УЧНІВ

У статті проаналізовано сучасний стан методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; наголошується на необхідності створення нової навчально-методичної літератури, яка сприяє ефективності зазначеного процесу; висвітлено доробок кафедр вищих навчальних закладів мистецького спрямування з методичного забезпечення практичної підготовки студентів до хорового навчання і виховання підростаючого покоління.

Ключові слова: методична підготовка, навчально-методична література, хорове навчання та виховання.

В статье проанализировано современное состояние методической подготовки будущих учителей музыкального искусства; подчеркивается необходимость создания новой учебно-методической литературы, которая способствует эффективности указанного процесса; освещены наработки кафедр высших учебных заведений художественного направления по методическому обеспечению практической подготовки студентов к хоровому обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Ключевые слова: методическая подготовка, учебно-методическая литература, хоровое обучения и воспитания.

Olha KUZNIETSOVA. METHODOLOGICAL AND METHODICAL SUPPORT OF PROSPECTIVE MUSIC TEACHER TRAINING FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS' CHORAL EDUCATION

The aim of this article satisfies the main requirements of higher arts education, namely updating educational and methodological literature for prospective music teachers' training for secondary school students' choral education. The study of methodological framework showed that lecturers of higher educational institutions actively make and publish new methodological study materials. For instance, practices of lecturers of theory and methods of music education, choral singing and conducting department of the Institute of Arts of National Pedagogical Drahomanov University and Vasyl Yizhak Choral Conducting Department of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University are considered. Authors of the learning and teaching materials of the departments mentioned above use in their work the latest scientific achievements and innovations in arts education, contemporary psychological and pedagogical practices and progressive

educational experience. This literature can be divided into three groups: study guides, repertoire handbooks with methodological and practical recommendations for work on musical compositions and repertoire collections suggested for practical training.

Key words: methodical training, training-methodical literature, choral training and education.

Ірина ЛЕВИЦЬКА. АКТУАЛІЗАЦІЯ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ

У статті актуалізація саморозвитку майбутніх учителів музики розглядається як умова формування педагогічного розуміння. Представлено теоретичний аспект проблеми. Висвітлено питання самостійної роботи студентів як чинника їх професійного саморозвитку. Відзначено, що саморозвиток є одним із важливих шляхів формування в майбутніх учителів музики професійно значущих якостей, набуття ними професійних знань, музично-виконавських умінь і навичок, необхідних для педагогічного розуміння.

Ключові слова: педагогічне розуміння, саморозвиток, самостійність, самостійна робота, майбутні вчителі музики.

В статье актуализация саморазвития будущих учителей музыки рассматривается как условие формирования педагогического понимания. Представлен теоретический аспект проблемы. Освещён вопрос самостоятельной работы студентов как фактора их профессионального саморазвития. Отмечено, что саморазвитие является одним из важных путей формирования у будущих учителей музыки профессионально значимых качеств, приобретение ими профессиональных знаний, музыкально-исполнительских умений и навыков, необходимых для педагогического понимания.

Ключевые слова: педагогическое понимание, саморазвитие, самостоятельность, самостоятельная работа, будущие учителя музыки.

Irina LEVITSKAYA. TOPICALITY OF FUTURE MUSIC TEACHERS SELF-DEVELOPMENT AS THE CONDITION OF THE FORMATION OF PEDAGOGICAL UNDERSTANDING

The article deals with the topicality of future music teachers self-development as a condition of the formation of pedagogical understanding. The theoretical aspect of problem is represented. It is determined that the problem of pedagogical understanding represents the strategy of pedagogical coordination: a student is in the position of active subject of understanding activity develops his or her ability for self-development.

The organization of pedagogical process as a decision of educational and pedagogical tasks is based on a creative dialogue. Pedagogical understanding takes on special significance in the aspect of the preparation of future music teachers for adequate interpretation of musical piece, the ability evaluation of own artistic sense, the ability of treating own interpretation critically.

The question of independent work of the students is a factor of students' professional self-development. It is stated that the self-development is one of the important method of the future music teachers' formation of professional and important qualities, professional knowledge acquired by themselves, musical abilities and skills necessary for pedagogical understanding.

Key words: pedagogical understanding, self-development, independence, independent work, future music teachers.

Юлія ЛОКАРЄВА. ПОТЕНЦІАЛ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються актуальні проблеми професійного становлення педагогів-музикантів, висвітлюється багатий навчальний, розвивальний та творчий потенціал музично-теоретичної підготовки студентів у вищих мистецьких навчальних закладах, наголошується на поліфункціональності музично-теоретичних дисциплін у професійному становленні майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: професійне становлення, майбутній учитель музичного мистецтва, музично-теоретична підготовка.

В статье рассматриваются актуальные проблемы профессионального становления педагогов-музыкантов, освещается багатий учебный, развивающий, творческий потенциал музыкально-теоретической подготовки студентов в высших учебных заведениях, акцентируется на полифункциональности музыкально-теоретических дисциплин в профессиональном становлении будущих учителей музыкального искусства.

Ключові слова: профессиональное становление, будущий учитель музыкального искусства, музыкально-теоретическая подготовка.

Julia LOKAREVA. POTENTIAL MUSIC THEORY TRAINING IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT FUTURE TEACHERS OF ART MUSIC

The article deals with topical issues of professional development of teachers-musicians, highlights the rich educational, developmental and creative potential of music and theoretical training of students in higher educational institutions of art, according to polyfunctionality musical-theoretical disciplines in the professional development of future teachers of music.

Actual problems of professional development of teachers-musicians, increase the level of professionalism of the future teacher of music depends largely on musical and theoretical training aimed at complex-synthetic bases, which are important for the theory and practice of professional formation of students of art schools. Music and theoretical training has an extensive educational, developmental, creativity in the professional formation of the future teacher of music. Teaching music-theoretical subjects in higher arts education has its own specificity, which is universal goals and objectives of training and education of future teachers of music, in an intensive and comprehensive development of musical abilities of students and defined their professional direction in the complex-synthetic methods, tools and techniques and creative accentuation on the formation of professionally significant knowledge and skills needed for students in their future careers.

Key words: professional formation, future teacher of musical art, musical-theoretical training.

Юлія МАЛЕЖИК. ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З КУРСУ «ФОРМОУТВОРЕННЯ»

У статті проаналізовані особливості формування дизайнерського мислення у студентів мистецьких спеціальностей на заняттях з курсу формоутворення та використання його методів та прийомів в освітньому процесі образотворчого мистецтва та дизайну. Розглянуті методичні аспекти умов розвитку дизайнерського мислення в художньо-педагогічній діяльності.

Ключові слова: дизайн, дизайнерське мислення, форма, формоутворення, мистецька освіта, професійна підготовка.

В статье проанализированы особенности формирования дизайнерского мышления у студентов художественных специальностей на занятиях по курсу формообразования и использования его методов и приёмов в образовательном процессе изобразительного искусства и дизайна. Рассмотрены методические аспекты условий развития дизайнерского мышления в художественно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: дизайн, дизайнерское мышление, форма, формообразования, художественное образование, профессиональная подготовка.

Julia MALEZHNIK. THE FORMATION OF DESIGN THINKING IN STUDENTS OF ARTISTIC DISCIPLINES IN THE CLASSROOM FOR THE COURSE «SHAPING»

The article was analyzed the peculiarities of design thinking in students of art specialties in the study of methods of artistic formation and its use in the educational process of fine art and design. Examined the methodological aspects of the conditions of the development of design thinking in artistic teaching activities. Under the professional thinking it is understood purposeful process of creative thinking actually applied to the project design and related issues shaping.

Described the main provisions and objectives in the process of studying the formation, which are aimed at strengthening the process of thinking in the educational process. Were covered methodological approaches to the teaching of the course «Shaping», which will ensure the formation of design thinking and formative competence of teachers. It was found that the use of methods and techniques in the design and shaping of artistic activity are the primary means of formation of creative design thinking skills and high school students.

Key words: design, design thinking, shape, shaping, art education, professional training.

Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА. ОСОБЛИВОСТІ ЗВУКОВИДОБУВАННЯ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ ТВОРІВ НА ФОРТЕПІАНО

У статті розглядаються проблеми невідповідності між високими вимогами, висунутими до піаніста щодо співучого виконання на фортепіано і недостатньою методологічною оснащеністю педагогічного процесу. Автор проводить поглиблений аналіз з питання «співучості» виконання на фортепіано.

Ключові слова: мистецтво «співу» під час виконання на фортепіано, виконавство, виразна співуча гра.

Olga NEGREBECKA. USE DURING ART SINGING EXECUTION WORKS FOR PIANO

This article discusses one of the many methods of «synchronous» of musical and technical aspects, the essence of which is reduced to the consistent use of the lessons of piano vocal and choral skills of the student. In the mind of the beginner to study music student singing organically linked with the expressive musical and speech intonation, while playing the instrument it is perceived as an act that has nothing to do with the vocal art, and consequently, with the emotionally-shaped side execution. This applies, above all, performance keyboardist where mechanical principle of extraction of sounds provoke formal game in more than a wind or string instrument, the performance of which is inextricably linked with intonation. It is necessary to carefully and consistently generate the student an idea of the piano music as an art form, closely related to common principles of vocal music performing emotional expressiveness. The most successful student masters the art of «singing» on the piano, working on plays, where the predominant character of the cantilena melodies. If the student fails to achieve maximum approximation of the sound of music on the piano for her vocal reading, then sometimes there is no need to require him or that sound diversity, for «singing» on the instrument itself dictates the dynamics of, and in the development of skills and strokes and agogics The essence of «a deep understanding of the art of singing», «horizontal thinking» about which the great masters of the past, is a fusion of sounds into a single audio stream. Basis of horizontal thinking creates a common understanding of the movement of the audio stream not only from the beginning of the end of the phrase, but also the «focus» of its direction as a whole around the work. And then all the units are in a relationship derived from one another. Audio stream creates fluidity breadth breathing phrasing, which are so characteristic of the vocal intonation.

Key words: *the art of «singing» during the performance on piano performance, expressive singing game, understanding the art of singing, horizontal thinking.*

Тетяна БАГРІЙ. СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА У ВИКОНАВСЬКІЙ ХОРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються питання професійної підготовки майбутнього музиканта-педагога у виконавській хоровій діяльності, виявлена специфіка творчого змісту занять хорового класу, управління хором колективом. вказуються прийоми вокально-хорової роботи на заняттях хорового класу.

Ключові слова: *педагог-музикант, професійна підготовка, хорове мистецтво, диригентсько-хорова діяльність, виконавська культура, самореалізація.*

В статті рассматриваются вопросы профессиональной подготовки будущего музыканта-педагога в исполнительской хоровой деятельности. выявлена специфика творческого содержания занятий хорового класса, управления хором коллективом, указываются приёмы вокально-хоровой работы на занятиях хорового класса.

Ключевые слова: *педагог-музикант, профессиональная подготовка, хоровое искусство, дирижерско-хоровая деятельность, исполнительская культура, самореализация.*

Tetyana BAGRIY. SPECIFIC FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSICIANS-TEACHERS IN PERFORMING CHORAL ACTIVITIES

The article deals with the training of future musician- teachers in performing choral activities. The specificity of the creative content of choral studies class was identified in the article. The relevance of the problem of improving the training of the future teacher-musician was determined. Analysis of research and publications indicates about the importance of performing trainings of the future musician-teacher in choral activity and that the future teacher-choirmasters reach the highest achievements in practical classroom of discipline «Choir class».

Specifics of management of choral collectives lies in the creative nature of this activity, in the necessity of the forming of students' leadership qualities. One of the main problem in the activities of the school choir is education of performance culture which can not exist without systematic concert activity.

Key words: *teacher-musician, training, choral art, choral conducting activities, performing culture, self-realization.*

Олена ГУДЗЬ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ГОЛОСОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті розглядаються питання психолого-педагогічних передумов голосової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів. Наголошується, що співоча діяльність учителя

містить: роботу голосу у вокальному режимі, демонстрацію вокальних прийомів з метою показу, роботу голосу в розмовному режимі.

Ключові слова: співоча діяльність, вокальні приймання, розмовний режим, голос, звукоутворення, вокальний подих, артикуляція.

В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогических предусловий голосовой подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов. Акцентируется, что певческая деятельность учителя содержит: работу голоса в вокальном режиме, демонстрацию вокальных приемов с целью показа, работу голоса в разговорном режиме.

Ключевые слова: певческая деятельность, вокальные приемы, разговорный режим, голос, звукообразование, вокальное дыхание, артикуляция.

Olena GUDZ. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREREQUISITES VOICE TRAINING OF STUDENTS THE MUSICAL-PEDAGOGICAL FACULTIES

The article discusses the issues of psychological and pedagogical prerequisites for voice training of students of musical and pedagogical faculties. For the successful implementation of the activities of the vocal music teacher is required to acquire theoretical knowledge, practical abilities and skills in self-analysis, correction and development of his own voice. The system of training of students of musical faculties to professional voice activity must include the whole range of professional-voice of knowledge, abilities and skills required for speech, vocal, vocal-verbal and vocal teaching. Exception to one aspect of the professional-voice-training leads to disruption of the complexity of the knowledge, skills, destabilizes the work of the vocal apparatus and adversely affects the quality of voice activity and the health of the voice. It is noted that the singing activity of the teacher includes: voice work in the vocal mode, the demonstration of vocal techniques with the aim of showing the work of voices in conversational mode.

Key words: singing activity and vocal reception, conversation mode, voice, sound production, vocal breathing, articulation.

Юлія ПЕТРОВА, Інга ХМЕЛЕВСЬКА. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ХОРЕОГРАФІЧНОГО ТА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ХОРЕОГРАФІВ

У статті проведено теоретичний аналіз динаміки взаємозв'язку та взаємовідповідності деяких компонентів хореографічного та музичного мистецтв. Теоретично обґрунтовано, що навчання специфічним засобам відображення елементів музичної мови в танці сприятиме формуванню в майбутніх педагогах хореографії професійних якостей, відповідних за утворення структури їх специфічної музичної компетентності, як одного з компонентів загальної професійної компетентності фахівців хореографічної освіти.

Ключові слова: музичне мистецтво, хореографічне мистецтво, взаємозв'язок музики і хореографії, музична компетентність хореографів.

В статье проведен теоретический анализ динамики взаимосвязи и взаимосоответствия некоторых компонентов хореографического и музыкального искусств. Теоретически обосновано, что обучение специфическим средствам отображения элементов музыкального языка в танце способствует формированию у будущих педагогов хореографии профессиональных качеств, отвечающих за образование структуры их специфической музыкальной компетентности, как одного из компонентов общей профессиональной компетентности специалистов хореографического образования.

Ключевые слова: музыкальное искусство, хореографическое искусство, взаимосвязь музыки и хореографии, музыкальная компетентность хореографов.

Yuliya PETROVA, Inga KHMELEVSKA. INTERCONNECTION OF CHOREOGRAPHIC AND MUSIC ARTS AS A FACTOR OF FORMATION OF MUSIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHY

The theoretical analysis of dynamics of interconnection and intercorrespondence of some components of choreographic and music arts in accordance with their interpretation in scientific researches in the sphere of choreographic pedagogy, music art, psychology, etc. has been held in the article of Yu. Petrova and I. Khmelevska «Interconnection of choreographic and music arts as a factor of formation of music competence of future teachers of choreography». The common features of some elements of choreographic and music semiotics (such as intonation, texture, themes and shaping) have been considered and their classification from the point of view of revealing the analogy and variants of performing interpretation of an art work's essence by means of artistic expression of choreography and music has been given. It has been theoretically justified that in the process of mastering by the future choreographer the knowledge about the elements of music

semiotics, his ability for authentic interpretation of the piece of music's essence are being improved. The integration of the results of theoretical analysis of interconnection and intercorrespondence of the components of choreographic and music arts in the process of future teachers of choreography preparation was proved to enrich methodological and theoretical basis of choreographic and pedagogical education. It was concluded that acquisition of specific means of representation of the elements of music language in the dance will promote the formation of professional qualities of the future teachers of choreography, the qualities responsible for the creation of the structure of their specific music competence as one of the component of general professional competence of choreographers.

Key words: *music art, choreographic art, interconnection of music and choreography, music competence of choreographers.*

Марина ТКАЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ОСНОВІ ДІАЛОГІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В КЛАСІ ДИРИГУВАННЯ

У статті розглядається один з напрямків інноваційно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів музики, з'ясовано сутність понять «рефлексія», «професійна рефлексія», «методологічна рефлексія», «рефлексивна позиція» майбутніх учителів музики, висвітлено значимість методу рефлексивного аналізу та діалогізації навчального процесу у формуванні рефлексивної позиції майбутніх учителів музики.

Ключові слова: *рефлексія, професійна рефлексія, методологічна рефлексія, рефлексивна позиція, діалогізація процесу навчання, метод рефлексивного аналізу.*

В статье рассматривается одно из направлений инновационно-ориентированной подготовки будущих учителей музыки, выяснено сущность понятий «рефлексия», «профессиональная рефлексия», «методологическая рефлексия», «рефлексивная позиция» будущих учителей музыки, освещены значимость метода рефлексивного анализа и диалогизации учебного процесса в формировании рефлексивной позиции будущих учителей музыки.

Ключевые слова: *рефлексия, профессиональная рефлексия, методологическая рефлексия, рефлексивная позиция, диалогизация процесса обучения, метод рефлексивного анализа.*

Marina TKACHENKO. REFLEXIVE POSITION FORMATION OF FUTURE TEACHERS BASED ON DIALOGIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE CLASS OF CONDUCTING

One of the directions of innovation-oriented training of future music teachers is described in the article. The essence of the concepts of «reflection», «professional reflection», «methodological reflection», «and reflexive position» is revealed. It is noted that the formation of reflexive position of students in the class of conducting will be effective if the content of training activities will be presented in the form of professionally oriented tasks and challenges which are supported by the algorithms of performing specific actions. It is stated that unevenness of pre-university music preparation requires the use of an individual approach. The importance of the interlocutory aspect in the learning process that leads to the analysis, evaluation, the validity of its position and self-test which contribute to failure detection of existing knowledge and skills, search of new meanings is shown. The method of reflective analysis is defined as the main one in the formation of reflexive position of future music teachers. It is experimentally verified that the formation of reflexive position of future music teachers reveals the prospect of achieving the level of professional skill.

Key words: *reflection, professional reflection, methodological reflection, reflective stance dialogization learning process, the method of reflective analysis.*

Тетяна ШАФАРЧУК, Мен ЯН. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВИКОНАННЯ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ ЕПОХИ БАРОКО

У статті розглядаються питання підготовки студентів музично-педагогічних навчальних закладів до виконання вокальних творів композиторів епохи Бароко. Розглянуто стильові риси музичного мистецтва Бароко, схарактеризовано головні вимоги до вокальної техніки вокаліста та методичні засоби, спрямовані на їх формування.

Ключові слова: *стиль Бароко, вокальна техніка, виконавська інтерпретація, художній образ, музичне мистецтво.*

В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов музыкально-педагогических учебных заведений к выполнению вокальных произведений композиторов эпохи Барокко. Рассмотрены стилевые черты музыкального искусства Барокко, особенности их воплощения певцами, охарактеризованы главные требования к вокальной технике певца, которыми он должен овладеть

для адекватного втілення художественно - образного содержания произведений композиторов эпохи Барокко.

Ключевые слова: стиль Барокко, вокальная техника, исполнительская интерпретация, художественный образ, музыкальное искусство.

Tatiana SHAFARCHUK, Meng YANG. FUTURE MUSIC TEACHERS TRAINING TO BAROQUE EPOCH VOCAL WORKSIMPLEMENTATION

The article deals with the problems of music and teacher training institutions students' preparation to perform vocal works of baroque composers. The origins and stylistic features of Baroque music, especially the peculiarities of its expression in vocal art are analyzed. The main requirements to the singer vocal technique, which he has to master for the adequate implementation of artistic and imaginative content of works, are determined. Particular attention is paid to the formation of specific sound-making skills, foreign language texts articulation, phrasing culture, mastering of messa di voce, ways to implement dynamic, emotional and imaginative contrasts and standards of melodic sound ornamentation. Instructional techniques aimed at the students' stylistically authentic voice sounding development and its approximation to instrumental timbre are described. Methodological recommendations on the novice singer erudition formation, enrichment of musical ideas and taste influences, which should serve as a guide in the work of the baroque repertoire are given.

Key words: Baroque, vocal technique, performing interpretation, an artistic image, music art.

Іван КАСІЛОВ. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У даній статті висвітлені основні проблеми щодо професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розглядаються питання пріоритетності даної спеціальності в умовах розвитку науки і освіти в Україні. Визначені основні фахові критерії, які відповідають за ступінь готовності фахівця до подальшої педагогічної діяльності.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, професійна готовність, професійна освіта, фахові критерії, пріоритетність, інтерпретація.

В данной статье освещены основные проблемы профессиональной подготовки будущего учителя музыкального искусства. Рассматриваются вопросы приоритетности данной специальности в условиях развития науки и образования в Украине. Определяются основные профессиональные критерии, которые отвечают за степень готовности специалиста к дальнейшей педагогической деятельности.

Ключевые слова: учитель музыкального искусства, профессиональная готовность, профессиональное образование, профессиональные критерии, приоритетность, интерпретация.

Ivan KASILOV. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

This article highlights key problems that often arise in the process of professional preparation of future teachers of musical art, as well as discusses approaches to solving problems. Describes and discusses the problematic issues that relate to the level of prestige and priority of this specialty in the development of the modern scientific approach to the issues of education in Ukraine. Also defines the basic professional criteria, which are responsible for the readiness of future specialists to further pedagogical activity in the conditions of reformation of Ukrainian education. Professional criteria are considered in the light of modern requirements that arise in the process of professional training in this specialty in terms of educational programs created for the system of secondary schools, lyceums, gymnasiums, as well as for other educational institutions in which there is a subject «music art».

Key words: teacher of music, professional commitment, professional education, professional criteria, prioritization, interpretation.

Оксана ЛЕОНОВА. ФОРТЕПІАННЕ ВИКОНАВСЬКЕ МИСТЕЦТВО ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ У РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розкривається історичний аспект формування і розвитку європейського піаністичного мистецтва. Розглядаються передумови зародження нового образу фортепіано, пов'язані з еволюційними процесами розвитку європейської музичної культури. Автор підкреслює, що для сучасного музиканта надзвичайно важливо розуміти шлях еволюції, в якому новий час і нові ідеали породжують нові шляхи їх втілення.

Ключові слова: нове фортепіанне мислення, еволюція піанізму, фортепіано, композитор-віртуоз.

В статті розкривається історичний аспект формування і розвитку європейського піаністического мистецтва. Розглядаються передумови зародження нового образу фортепіано, пов'язані з еволюційними процесами розвитку європейської музичної культури. Автор підкреслює, що для сучасного музиканта надзвичайно важливо розуміти шлях еволюції, в якому нове час і нові ідеали породжують нові шляхи їх втілення.

Ключевые слова: новое фортепианное мышление, эволюция пианизма, фортепиано, композитор-виртуоз.

Oksana LEONOVA. PIANO PERFORMING ARTS AND ITS IMPORTANCE IN THE DEVELOPMENT OF EUROPEAN MUSICAL CULTURE

The article deals with the historical aspect of the formation and development of the European pianistic art. Considered prerequisites birth of a new image of piano related to evolutionary processes of European music. The author stresses that for the modern musician is extremely important to understand the evolution of the way in which the new era and new ideals generate new ways of expression. For the modern musician, it is extremely important to understand the way of evolution, in which new times and new ideals and create new ways to present them. With the expansion of the boundaries of piano music and piano performance by gradually and systematically expanding the boundaries of spiritual and performing opportunities for young musicians. Discovering great music, comprehending the era in which it was created, getting acquainted with the ideological attitudes and aesthetic ideals of this era, he discovers the art and its realization, the transformation, which shows the infinity of the evolutionary path and continuity of creative development. The prospects of further researches are connected with study of the development of piano performance in the period of European romanticism and musical styles of the twentieth century.

Key words: new piano thinking, evolution piano, piano virtuoso composer.

Катерина МАРКІНА. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНІХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ТАНЦЮВАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ

У даній статті розглядаються етапи формування поліхудожніх умінь майбутнього керівника танцювального колективу у процесі конкретно-предметної діяльності. Розроблена етапна технологія формування поліхудожніх умінь на основі семантичної моделі освіти, рівні сформованості знань студентів відповідно до виділених критеріїв.

Ключові слова: поліхудожні технології, керівник танцювального колективу, конкретно-предметна діяльність, етапна технологія.

В данной статье рассматриваются этапы формирования полихудожственных умений будущего руководителя танцевального коллектива в процессе конкретно-предметной деятельности. Разработана этапная технология формирования полихудожственных умений на основе семантической модели образования, уровни сформованности знаний студентов в соответствии с выделенными критериями.

Ключевые слова: полихудожственные технологии, руководитель танцевального коллектива, конкретно-предметная деятельность, этапная технология.

Katerina MARKINA. THE STAGES OF FORMATION POLYART SKILLS OF THE FUTURE LEADER OF THE DANCE TEAM

This article discusses the stages of formation polyart skills of the future leader of the dance team in the process specifically-the subject, defined the word "technology" as one of the main methods of educational activities. Developed step-by-step forming technology polyart skills based on the semantic model of education, the level of formation of students knowledge in accordance with the selected criteria. The article describes technology of mastering the dancing art at a cognitive level, the formation of polyart image on the basis of development dynamics, the formation of polyart skills of the dance team leader, expertise of the students ' knowledge and skills.

Key words: poliart technologies, dancing collective leaders, concrete-subject activity, stage technology.

Сергій СМЕТАНА. РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКО-ТЕХНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

У статті розглядаються питання розвитку виконавської техніки баяністів у процесі роботи над етюдами в початковий період навчання, пропонуються методичні рекомендації з постановки виконавського апарату, підбору зручної аплікатури та опанування необхідних засобів звуковидобування.

Ключові слова: виконавська техніка, виконавський апарат, звукодобування, аплікатура, штрихи.

В статье рассматриваются вопросы развития исполнительской техники баянистов в процессе работы над этюдами на начальном этапе обучения, предлагаются методические рекомендации по постановке исполнительского аппарата, подбору удобной аппликатуры овладения необходимыми приёмами звукоизвлечения.

Ключевые слова: исполнительская техника, исполнительский апарат, звукоизвлечение, аппликатура, штрихи.

Sergiy SMETANA. THE DEVELOPMENT OF THE PERFORMING TECHNIQUE OF THE PERFORMER-INSTRUMENTALIST

The article examines the development of performing techniques of accordionists in the process of working on sketches at the initial stage of training, methodical recommendations on performing apparatus, the selection of the convenient fingering of mastering the necessary techniques of sound producing. The issues of formation of the performing apparatus – landing of the musician, the position of a musical instrument during the execution of the different complexity of the repertoire, the interaction of instrument and body by, the provisions of the right and left hands on the keyboard, and the like, as well as the assimilation of the techniques of instrumental playing – is an essential component of the educational process beginning musicians. The initial period of learning a musical instrument is a complex process of learning and improving skills and techniques – as an essential component of acquisition of musical professionalism. However, learning is always a creative process of searching, finding and developing new, more advanced elements of musical expression that can only be felt intuitively, because they are on a subconscious level, intuition of the performer.

Key words: performing technique, performing technology, sound making, fingering, strokes.

Kamil BAŞ. POINT AND LINE TO EDUCATION

У статті, в опорі на теоретичні засади та особистий досвід автора, представлено дослідження щодо основ художньої освіти. Виходячи із спостережень загального та відмінного між студентами, що навчаються на педагогічному факультеті за фахом «Дошкільне виховання» та на факультеті мистецтв за фахом «Digital Design», в рамках існуючих програм по стратегіях художньої освіти й технологіях у галузі навчання дитини, розглянуто питання щодо формальної структури зображення: світла, кольору, простору, композиції, крапки, лінії, текстури, пластикової технології.

Ключові слова: аналіз роботи, формальна структура, художня освіта, вивчення природи, аналіз і синтез, склад.

В статье, в опоре на теоретические основы и личный опыт автора, представлены исследования, касающиеся основ художественного образования. Исходя из наблюдения общего и различного между студентами, обучающимися на педагогическом факультете по специальности «Дошкольное образование» и на факультете искусств по специальности «DigitalDesign», в рамках существующих программ по стратегиям в художественном образовании и технологиям в сфере обучения ребенка, рассмотрены вопросы, касающиеся формальной структуры изображения: света, цвета, пространства, композиции, точки, линии, текстуры, пластиковой технологии.

Ключевые слова: анализ работы, формальная структура, художественное образование, изучение природы, анализ и синтез, состав

This article puts pressure on a particular aspect of work with an image, which could be divided into two categories: executed in a passive (analysing it) or an active way (creating it). The first one is represented by a work of art's analysis; teaching of what components gather to become a formal structure of it. These are: artistic discipline and technique, composition, space, light, colour, surface's texture, points, lines and planes. The other one is based mainly on life drawing and working with an image achieved in this way.

It is crucial to stress the importance of future preschool and elementary school teachers's artistic education, because this is the time that is given to them to develop themselves in many directions, out of which the consciousness of art seems to be one of the most important. Analogously, Digital Design students'

education demands that they are aware of basic components that build the image – both in theoretical and practical way.

Having an opportunity to teach university students from two separate departments, gave the author a chance to see their approach to the subject and - simultaneously – adjust his approach to the different courses' specifics.

Key words: analysis work, formal structure, art education, nature study, analysis and synthesis, composition.

Ван ЧЕНЬ. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ФАХОВА ЗРІЛІСТЬ МАГІСТРАНТА-ВОКАЛІСТА» ТА ЙОГО КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА

У статті розглядається сутність понять «зрілість», «фахова зрілість магістранта-вокаліста», розкривається її специфіка, яка визначається діалектичним взаємозв'язком виконавської та педагогічної діяльності. Обґрунтовується компонентна структура фахової зрілості вокаліста в єдності соціально-мистецького, особистісно-фахового та компетентнісно-змістового компонентів.

Ключові слова: особистісна зрілість, фахова зрілість, вокально-педагогічна діяльність.

В статье рассматривается сущность понятий «зрелость», «профессиональная зрелость магістранта-вокаліста», раскрывается ее специфика, которая заключается в диалектической взаимосвязи исполнительской и педагогической деятельности. Обоснована компонентная структура профессиональной зрелости вокаліста в единстве социально-художественного, личностно-профессионального и компетентностно-содержательного компонентов.

Ключевые слова: личностная зрелость, профессиональная зрелость, вокально-педагогическая деятельность.

Wang CHEN. ESSENCE OF CONCEPT OF «EXPERT MATURITY UNDERGRADUATE SINGER» AND ITS COMPONENT STRUCTURES

This article looks at the nature of such notions as «maturity» and «professional maturity of a vocal Master's Degree candidate», explicates its particularity, which is based in the unity and interconnection of performing activities and educational work. Rationalisation is provided for the componential structure of a vocalist's professional maturity in the unity of the social artistic components, the personal professional and content-compence components.

The forms of manifestation of all maturity components are described, and the tasks which need to be solved in the education process in order to form this maturity are characterised. Grounds are given for future research - the creation of a methodology to educe the level of maturity of a future performing vocalist and teacher, development of a methodology of its perfection in the process of education with Master Degree students in music and teacher training institutions.

Key words: Personal maturity, professional maturity, vocal educational activity.

Ван ЮЕ. АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

В статті аналізуються підходи щодо формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики з позицій системного підходу, як ззовні керований і саморегульований процес у структурі професійної підготовки студентів.

Ключові слова: компетентність, системний підхід, майбутній вчитель музики, загально-педагогічні та спеціальні дисципліни.

В статье анализируются подходы к формированию профессиональной компетентности будущего учителя музыки с позиций системного подхода, как извне управляемый и саморегулирующийся процесс в структуре профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: компетентность, системный подход, будущий учитель музыки, в-педагогические и специальные дисциплины

Wang YUE. ANALYSIS OF A FUTURE MUSIC TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE WITHIN THE CONTEXT OF THE SYSTEM APPROACH

Complexity and manysidedness of a teacher's activity at a general school set some particular requirements to the level of his/her competence and to formation of profound knowledge and skills in his/her profession. A graduate's readiness to solve professional tasks is a basis for formation of his/her professional competence. At the same time, as a result of a disparity between students' theoretical knowledge and their ability to apply such knowledge in practice as well as the lack of any consistent relations between general

pedagogic and some particular subjects, students' skills remain insufficient when they set at last about practical activity. The basis for professional competence of music teachers is theoretical knowledge, scientific models and methods; dialectical consciousness; research and transfer of processed information. Today, a new approach to teaching music that is an organization with a holistic learning process of students of musical art on a scientific basis with the advantage of autonomy in the acquisition of this knowledge.

Key words: *competence, systematic approach, future music teacher in pedagogical and special disciplines*

Катерина ГУСЄВА. ТВОРЧО ОРІЄНТОВАНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається проблема підготовки творчо орієнтованої особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки. Обґрунтовується необхідність звернення уваги на особливості творчої особистості. Виокремлені методи навчання, що позитивно впливатимуть та творчу сторону особистості.

Ключові слова: *самоактуалізація, фрустрація, естетична чутливість, емпатія, стан сумніву, синектика, евристичний метод, метод проєктів.*

В статье рассматривается проблема подготовки творчески ориентированной личности будущего учителя изобразительного искусства в процессе профессиональной подготовки. Обосновывается необходимость обращения внимания на особенности личности. Выделены методы обучения, положительно влияют и творческую сторону личности.

Ключевые слова: *самоактуализация, фрустрация, эстетическая чувствительность, эмпатия, состояние сомнения, синектика, эвристический метод, метод проектов.*

Kateryna HUSEVA. CREATIVELY ORIENTED METHODS OF TEACHING IN PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER OF FINE ARTS

In the article the problem creatively oriented training of future teachers of fine arts in the training. Consider requirements for teachers of art. Reveals his creative characteristics. The necessity of paying attention to the features of the creative personality. Highlights self-stimulation condition (cognitive needs) as a basis for the development of creative abilities of students. Pedagogical conditions of education of the creative personality of students. Identify factors and conditions that affect the course of creative activity. Is observed that the positive trend of the art students will take place under conditions which will ensure freedom of intuition; formation of students' self-confidence; desire for independence, self-actualization; positive emotions; development of imagination and penchant for daydreaming; forming sensitivity to conflicts, ability to identify and formulate them consciously. The role of nominating ideas, their selection is given to the head of the creative team, namely his personal qualities and professional skill. The isolation of teaching methods that positively affect individual and creative side.

Key words: *self actualization, frustration, aesthetic sensitivity, empathy, state of doubt synektyka, heuristic method, projects.*

Лінь ХУАЦІНЬ. МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК КАТЕГОРІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглянуто музично-виконавську культуру майбутнього фахівця в галузі мистецької освіти в якості компонента його музичної культури. Проаналізовано науково-методичну літературу в контексті означеної проблеми. Розкрито сутність і специфіку музично-виконавської культури майбутніх учителів музики.

Ключові слова: *культура, музична культура, музично-виконавська культура, майбутні вчителі музики.*

В статье рассмотрена музыкально-исполнительская культура будущего специалиста в области художественного образования в качестве компонента его музыкальной культуры. Проанализирована научная литература в контексте обозначенной проблемы. Раскрыты сущность и специфика музыкально-исполнительской культуры будущих учителей музыки.

Ключевые слова: *культура, музыкальная культура, музыкально-исполнительская культура, будущие учителя музыки.*

Lin HUA QING. THE CULTURE OF MUSIC PERFORMANCE OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS FS F CATEGORY OF ARTISTIC PEDAGOGY

The article describes the problem of culture of musical performance of the future specialist in the sphere of artistic education as the constituent element of its musical culture.

As for this theme, We analyzed all scientific literature. Some researchers are learning the culture of musical performance considering artistic needs of personality, its musically estimative submissions, level of development of general and special abilities, availability of the creative position. Analysis of scientific literature and practice proves that the defined of the culture of musical performance of the personality is the measure of development of the musical culture and personal and creative dedication. The culture of musical performance of the future music teacher is an integrated personal property of a student, which characterized of development of public, professional and special knowledge's, musically performative abilities and skills, special competence for musical performance, which can be useful for realization of the artistic and pedagogical activity.

Key words: culture, musical culture, culture of musical performance, future music teachers.

Лю КЕШУАН. ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНО-ДРАМАТУРГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті описані рівні музично-аналітичної діяльності студентів-музикантів педагогічного профілю, на яких відбувається формування образно-драматургічних уявлень особистості; рівень інтонаційного аналізу музичного мистецтва забезпечує розкриття змісту музичного образу; рівень драматургічного аналізу музично-художнього тексту забезпечує набуття досвіду сприймання й інтерпретації логіки розгортання твору в цілому, що необхідно майбутнім педагогам для здійснення музично-аналітичної діяльності.

Ключові слова: образно-драматургічні уявлення, аналітична діяльність, майбутній викладач.

В статті описані уровни музыкально-аналитической деятельности студентов-музыкантов педагогического профиля, на которых осуществляется формирование образно-драматургических представлений личности; уровень интонационного анализа музыкального искусства обеспечивает раскрытие содержания музыкального образа; уровень драматургического анализа музыкально-художественного текста обеспечивает приобретение опыта восприятия и интерпретации логики развития произведения в целом, что необходимо будущим педагогам для осуществления музыкально-аналитической деятельности.

Ключовые слова: образно-драматургические представления, аналитическая деятельность, будущий преподаватель.

Liu KESHUANG. FORMING OF PEDAGOGIC TYPE STUDENTS MANNER AND DRAMATIC ART IMAGINATIONS IN THE ANALYTIC ACTIVITY PROCESS

In this article is about some students-musicians of pedagogic university music analytic activity levels, on which are made forming their own idea-dramatic art imagines.

Forming students-musicians of pedagogic university idea-dramatic art imagines as a component of art-idea thought is traced during their music analytic activity. Music art intonation analytic level, which discover music idea content through realizing by students-musicians intonational music spectrum and provides for acquaintance with idea system. Skills of intonational analytic activity during opening up music product is forming idea thought cultura basis.

The dramatic analytic level of music-art text, which future teachers necessary perception and interpretation experience are made, permits adopt the art form as objective content listener perception. At this level is provided with comprehending development music product logic. This is necessary for future music teachers for realization music-analytic activity.

Forming students-musicians of pedagogic university idea-dramatic art imagines in their music-analytic activity has dynamic character. Presenting future music teachers analytic activity levels, on which is realized their idea-dramatic art imagines, has confirmed effective analytic students work during development idea-dramatic art thought and music art products opening up.

Key words: manner and dramatic art imaginations, analytic activity, future pedagog.

Ольга МАЙБА. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ХРИСТІЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕДІЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті представлена діагностика рівнів сформованості християнських православних цінностей дітей молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності на базі загальноосвітньої і недільної шкіл. Проведене констатувальне дослідження дало підстави для висновку щодо недостатньої сформованості християнських православних цінностей молодших школярів у процесі хорової діяльності.

Ключові слова: християнські цінності, молодший шкільний вік, діагностика, церковний спів, хорова діяльність.

В статті представлена діагностика формування християнських православних цінностей дітей младшого шкільного віку в процесі хорової діяльності на базі загальноосвітньої і недільної шкіл. Проведене констатувальне дослідження дало підстави для висновку про недостатню сформованість християнських православних цінностей молодших школярів у процесі хорової діяльності.

Ключевые слова: христианские ценности, младший школьный возраст, диагностика, церковное пение, хоровая деятельность.

Olga MAIBA. DIAGNOSIS LEVEL OF FORMATION OF CHRISTIAN VALUES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CHORAL ACTIVITIES IN SUNDAY SCHOOL

The paper presents the diagnostics of formation of the Christian Orthodox values of primary school children in the choir on the basis of general education and Sunday schools. The levels of the formation of Christian Orthodox values in younger schoolboys. Results studies suggest an insufficient level of formed Christian Orthodox values in younger schoolboys in the conditions of Sunday school in the choral activity. Church singing - is not only prayer to God, this address to himself, to the awareness and understanding of their actions. One of the objectives of training church singing is the diagnosis and further development of vocal and choral skills of children of primary school age, education involves emotional responsiveness, the ability to understand the nature and content of religious works and ideas. The problem of formation of the Christian Orthodox values younger students is a complex and multi-faceted and takes an exceptionally important place in the theory and practice of modern education. That is why this topic is promising and requires further specific studies.

Key words: Christian values, primary school age, diagnosis, church singing, choral activities.

Олена НАДУТЕНКО. ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито зміст художньої культури особистості, проаналізовано особливості формування художньої культури в учнів музичної школи, визначено театралізацію як один із засобів формування художньої культури дітей; з'ясовано особливості організації театралізованого концерту як нетрадиційної форми художнього виховання.

Ключові слова: естетична культура, художня культура, художня культура особистості, театралізація, театралізований концерт.

В статье раскрыто содержание художественной культуры личности, проанализированы особенности формирования художественной культуры у учащихся музыкальной школы, выделено театрализацию как один из способов формирования художественной культуры детей; определены особенности организации театрализованных концертов как нетрадиционной формы художественного воспитания.

Ключевые слова: эстетическая культура, художественная культура личности, театрализация, театрализованный концерт.

Elena NADUTENKO. THEATRICALS AS A METHOD OF ARTISTIC CULTURE FORMATION IN PERSONALITY

The article reveals the content of the artistic culture's personality, it analyzed the artistic culture peculiarities of the Musical pupils and also highlighted theatricals as one of the artistic cultural formation methods of pupils; it defined organizational features of theatrical concerts as nontraditional forms of artistic education. The article defines theatrical features in musical performances; it discovers technologies and the principles of Musical Teachers in preparing thematic theatrical concerts. Practical results of theatricals are pupil's involvement in dramatization, it forms artistry, ability to overcome fear to go on stage, to be as the character and play and overcome uncertainty, these qualities are priceless which lead to success in any future

endeavor of pupils. Perspectives for future research are visible in current trends in the context of theatrical culture of pedagogic as the result of creative process. The most important task of the teacher in further creative work is to «cultivate artistic immunity» in the pupils. Consistently, sensitively and objectively approaching the selection of highly artistic works of art will be the basis for development of their artistic culture, and arouse the desire for aesthetic and moral ideals which are truth, kindness, beauty, and wisdom in art and life.

Key words: *aesthetic culture, artistic culture of personality, theatrics, theatrical concert.*

Олена СЕМЕНОВА. СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті проаналізовано погляди різних науковців на категорії: «творча компетентність», «художня компетентність», «художньо-естетична компетентність», «естетична компетентність» педагога, в різних галузях образотворчого мистецтва. Розглянуто суміжні поняття: «художня творчість», «художня діяльність», «художньо-творчий процес», «художній смак», «художньо-творча активність». Подано авторське визначення художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва.

Ключові слова: *художня творчість, творча компетентність, художня компетентність, естетична компетентність, художньо-творча компетентність, вчитель образотворчого мистецтва.*

В статье проанализированы взгляды разных ученых на категории: «творческая компетентность», «художественная компетентность», «художественно-эстетическая компетентность», «эстетическая компетентность» педагога, в различных областях изобразительного искусства. Рассмотрены смежные понятия: «художественное творчество», «художественная деятельность», «художественно-творческий процесс», «художественный вкус», «художественно-творческая активность». Представлено авторское определение художественно-творческой компетентности учителя изобразительного искусства.

Ключевые слова: *художественное творчество, творческая компетентность, художественная компетентность, эстетическая компетентность, художественно-творческая компетентность, учитель изобразительного искусства.*

Olena SEMENOVA. STRUCTURAL COMPONENTS OF ART CREATIVE COMPETENCY

In the article the concept of art competency is analyzed and defined. The views of different scientists on the categories: «creative competency», «art competency», «art-aesthetic competency», «aesthetic competency» of the teacher, in different spheres of fine arts are considered. It is proved that these concepts are the foundation of the structure of art-creative competency. The related concepts of art creative competency of a specialist of fine arts such as «art creativity», «art creative process», «art taste», «art creative activity». The author's definition of art-creative competence of a teacher of fine arts. The views of different authors in the determining of art and creative competency in various fields of art and pedagogy are considered.

Art-creative competency of a teacher of fine art is the ability of continuous enriching of the peculiar visual experience, development of aesthetic taste and special abilities, updating of knowledge, improvement of skills and abilities in art shaping by means of composition in the practice of active producing original in content, technically skilled and objectively worth-while works that become a solid foundation for achieving heights of art-pedagogical professionalism.

Key words: *creativity, art creativity, creative competency, art competency, art-aesthetic competency, art creative competency, teacher of fine arts.*

Zoya STUKALENKO. THE USE OF HERMENEUTICS IN THE PROCESS OF MUSICAL AND INTERPRETIVE ACTIVITY AS A FACTOR OF FORMATION OF PROFESSIONAL TOLERANCE

У статті розглянуто проблему формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті застосування герменевтики. Висвітлено особливості застосування герменевтичних умінь у процесі музично-інтерпретаційної діяльності. Розкрито сутність музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва як основи для його професійного саморозвитку, що є чинником для формування професійної толерантності студентів.

Ключові слова: *толерантність, професійна толерантність, майбутній учитель музичного мистецтва, герменевтика, герменевтичні уміння, інтерпретація.*

В статті автор розглядає проблему формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті застосування герменевтики. Розкрито особливості застосування герменевтичних умінь в процесі музично-інтерпретаційної діяльності. Розкрито сутність музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва як основи для його професійного саморозвитку, що є стимулом для формування професійної толерантності студентів.

Ключові слова: толерантність, професійна толерантність, майбутній вчитель музичного мистецтва, герменевтика, герменевтичні вміння, інтерпретація.

The problem of formation of professional tolerance of prospective musical art teachers in the context of the application of hermeneutics has been observed in the article. The problem of the hermeneutic approach in the field of music pedagogy has been explored by such scientists as: M. Kahan, O. Katrych, O. Kotlyarevska, D. Lisun, O. Lyashenko, V. Medushevskiy, V. Moskalenko, O. Oleksyuk, I. Poluboyarynova, O. Plotnytska, T. Reyzenkind, I. Sulyma, N. Chernyavska, O. Shchokolova. The features of the application of hermeneutical skills in the process of music-interpretive activities have been highlighted. Attention is focused on the analysis of works interpretation of school songs repertoire, where it is appropriate to use comparative analysis of works of art. The essence of music-performing training of prospective musical art teachers as a basis for their professional development, which is a factor for the formation of professional tolerance of students, has been shown. Therefore, the experience allows use hermeneutical skills to solve the problem of understanding of musical works, intensify attention, self-control and incentive tolerance forming of students.

Key words: tolerance, professional tolerance, prospective musical art teacher, hermeneutics, hermeneutical skills, interpretation.

Сян ЧЖАО. МЕТОДИКА ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ ДО ОСНОВ ПИСЬМОВОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У даній статті здійснено аналіз та узагальнення основних положень традиційної методики навчання учнів загальноосвітніх шкіл нотній грамоті. На цій підставі сформульовані педагогічні принципи освоєння школярами основ музично-письмової культури, а саме: принципи нерівноцінності умінь, випереджаючого становлення навичок читання нот, інтонаційної сигніфікації, опори на іконічні знаки, вербального підкріплення, зв'язку з музикуванням, художньої мотивації.

Ключові слова: музична писемність, нотна грамота, методика навчання музиці, загальноосвітня школа.

В данній статті здійснено аналіз та узагальнення основних положень традиційної методики навчання учнів загальноосвітніх шкіл нотній грамоті. На цій підставі сформульовані педагогічні принципи освоєння школярами основ музично-письмової культури, а саме: принципи нерівноцінності умінь, випереджаючого становлення навичок читання нот, інтонаційної сигніфікації, опори на іконічні знаки, вербального підкріплення, зв'язку з музикуванням, художньої мотивації.

Ключевые слова: музыкальная письменность, нотная грамота, методика обучения музыке, общеобразовательная школа.

Sian ZHAO. METHODS OF FAMILIARIZING SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH THE BASICS OF WRITING MUSIC

The article states that the main functions of the system are the preservation of musical writing identical texts and models of creativity, dissemination of best examples of music, providing musical performance, and promoting the practice of teaching the art of music. Based on this understanding of the music and culture of writing the author examines the specific issues techniques of studying musical sign system in secondary school. The need for this is due to the process of changing musical culture respectively the development of new means of fixing musical texts, the emergence of new conditions, objectives and approaches in the practice of music education. This article analyzes the provisions of the traditional methods of teaching secondary school students to read music, isolated and critical understanding of the main provisions of the goals, objectives, methods of studying in the school of musical notation. In particular, consider the role of the method Solmization (singing sounds with their modal naming names or combatant), forms of use of hand gestures, especially the graphic methods of fixing the melody. On this basis, formulated pedagogical principles of development of the students the basics of music and written culture, namely: a) the principle of inequality of abilities to read and write music, b) the principle of advancing the formation of reading music, c) the principle of forming a clear sound of signification, g) the principle of relying on iconic signs Music and graphic text, d) the principle of verbal reinforcement musical signification graphics, e) Due to the principle of a living singing, dancing, playing an instrument, g) the principle of artistic motivation of writing musical scores.

Key words: the musical writing system, methods of music studying, secondary school.

Тань СЯО. СТИЛЕВІДПОВІДНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ СПРИЙМАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ВІДЕНСЬКИХ КЛАСИКІВ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрита ідея стилістичного підходу до опанування фортепіанних творів через їх музичне сприймання. Такий шлях розглядається як найрезультативніший у вивченні віденських класиків, необхідною умовою оптимізації процесу музичного виховання особистості музиканта у класі фортепіано. Ефективність цього процесу значною мірою визначається професійною спроможністю вчителя та поглибленням теоретико-методичної підготовки самого майбутнього вчителя музики, в якій узгоджується теорія й практика усвідомлення сприйняття музики віденських класиків.

Ключові слова: стилевий підхід, віденські класики, майбутній учитель музики, фортепіанне навчання.

В статті раскрыта идея стилистического подхода к изучению фортепианных произведений в процессе их музыкального восприятия. Такой путь рассматривается как наиболее результативный в овладении музыкой венских классиков, необходимым условием оптимизации процесса музыкального воспитания личности музыканта в классе фортепиано. Эффективность этого процесса значительной мерой определяется профессиональными возможностями учителя и углублением теоретико-методической подготовки самого будущего учителя музыки, в которой согласуется теория и практика осознания восприятия музыки венских классиков.

Ключевые слова: стилиевой подход, венские классики, будущий учитель, фортепианное обучение.

Tan SIYAO. STYLISTIC APPROACH TO THE AUSTRIAN CLASSIC MUSIC PRODUCTS PERCEPTION PROCESS BY FUTURE TEACHER DURING PIANO STUDY

In this article is discovered style approach idea to study piano products during music teaching. This way is considered as most results in Austrian classics music master process, necessary condition of process optimization upbringing music person in piano class.

Effectiveness of this process is determined by teacher professional possibility and theory-methodic training own future teacher of music, on which is determined theory and practice skills to perceive Austrian classics music. Acquisition knowledge about style peculiarities either composers creative is established conditions for penetration in products art essence, help future teacher of music to comprehend the maintenance teaching music, to understand art manners in different aesthetic fillings.

This process is realized more successful thanks to style approach to process of perception by future teacher Austrian classics music products during piano teaching and is essential method of art cognition, because teaching big training piano training material is acquired necessary system, lightens orientation to concrete style approach of development are cultural and specific music expressive means.

Key words: style approach, Austrian classics, future teacher, piano studing.

Хуа ВЕЙ. СУТНІСТЬ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ І КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ У КОНТЕКСТІ ЙОГО РОЗВИТКУ

В основі теоретичної концепції розвитку творчого потенціалу особистості засобами освіти лежить розуміння феномена творчості і його проявів на індивідуально-особистісному рівні. У статті розглядається етимологія категорії «творчий потенціал», виділені основні характеристики й рівні змісту поняття «потенціал», проаналізовано багато підходів, що акцентують увагу на різних аспектах як самого творчого потенціалу, так і процесу його розвитку.

Ключові слова: творчий потенціал, ресурс, здібності, творча діяльність.

В основе теоретической концепции развития творческого потенциала личности средствами образования лежит понимание феномена творчества и его проявлений на индивидуально-личностном уровне. В статье рассматривается этимология категории «творческий потенциал», выделены основные характеристики и уровни содержания понятия «потенциал», проанализировано множество подходов, акцентирующих внимание на различных аспектах как самого творческого потенциала, так и процесса его развития.

Ключевые слова: творческий потенциал, ресурс, способности, творческая деятельность.

Hua WEI. ESSENCE OF CREATIVE POTENTIAL AND CONCEPTUAL APPROACHES IN THE CONTEXT OF ITS DEVELOPMENT

Understanding of the phenomenon of creativity and its manifestations on the individual and personal level is the basis for theoretical conception of development of creative potential of an individual by means of education. The Article considers etymology of the category «creative potential», the main characteristics and

levels of content of the notion «potential» were distinguished, a lot of approaches focused on different aspects of both the creative potential and the process of its development were analyzed. Development of creative potential is particularly important for future teachers of music. Among compulsory professional competences of future teachers the «ability to organize cooperation of pupils, support activity and initiative of those who study independently, develop their creative skills» was distinguished.

The teacher who is a creative person and has creative potential is able to support creative skills of the pupils.

Key words: creative potential, creative potential, resource, skills, creative activities.

Цао ХУНКАЙ. МУЗИЧНА СИНЕРГІЯ ЯК МЕТА ВОЛЬОВИХ ДІЙ КЕРІВНИКА ШКІЛЬНОГО ХОРУ

Стаття присвячена уточненню теоретичного уявлення про вольових діях вчителя музики, що виконує функції диригента шкільного хору. Розглядається сутність і структура феномена вольової дії. Обґрунтовується судження про те, що ефективним способом зміцнення волі колективу школярів до хорового співу є роз'яснення музичної синергії як мети цього виду діяльності.

Ключові слова: воля, вольові дії, хоровий спів, керівник хору, музична освіта, музична синергія.

Статья посвящена уточнению теоретического представления о волевых действиях учителя музыки, выполняющего функции дирижера школьного хора. Рассматривается сущность и структура феномена волевого действия. Обосновывается суждение о том, что эффективным способом укрепления воли коллектива школьников к хоровому пению является разъяснение музыкальной синергии как цели этого вида деятельности.

Ключевые слова: воля, волевые действия, хоровое пение, музыкальное образование, руководитель хора, музыкальная синергия.

Сао HONGKAI. THE MUSICAL SYNERGY AS THE GOAL OF VOLITIONAL ACTIONS OF THE HEAD OF THE SCHOOL CHOIR

The article is devoted to the clarification of the theoretical ideas of will and volitional actions of the teacher of music which is carrying out functions of the conductor of school chorus. The essence and structure of a phenomenon of strong-willed action is considered. The will is characterized in the broadest sense of the word (as purposeful behaviour, peculiar to the man) and in the narrow sense of the word (as the psychological act of overcoming of internal or external obstacles on a way of desires realization). It is argued that the strong will is provided with clear comprehension of the purpose and motives of behaviour. The choral singing of the schoolboys and schoolgirls frequently happens unsuccessful owing to the various conflicts between the will of the teacher (conductor) and strong-willed actions of the pupils. It substantiates the proposition that an effective way to strengthen the will of the students to choral singing is the explanation by the teacher - conductor of the purpose of this kind of activity. The purpose of choral singing is the achievement of dynamic, harmonic, timbre, articulation and other expressive effects of musical intonation synergy.

Key words: Will, volitional actions, choral singing, the chief of chorus, musical education, musical synergy.

Чен ЦЗЦЗЯН. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТРОРИТМІЧНИХ ЗНАТЬ ТА УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті обговорюються теоретичні передумови формування у майбутнього вчителя музики уявлень про метроритмічні властивості вищого рівня організації музичної форми. Розглядаються музично-теоретичні концепції синтаксичного та композиційного метроритму. З'ясовується роль цих музично-виконавських засобів виразності у створенні пропорційної, логічної, концептуально цілісної звукової форми твору.

Ключові слова: метроритм, музичний твір, музичне виконавство, методика музичного навчання, вчитель музики.

В статье обсуждаются теоретические предпосылки формирования у будущего учителя музыки представлений о метроритмических свойствах высшего уровня организации музыкальной формы. Рассматриваются музыкально-теоретические концепции синтаксического и композиционного метроритма. Выясняется роль этих музыкально-исполнительских средств выразительности в создании пропорциональной, логичной, концептуально целостной звуковой формы произведения.

Ключевые слова: метроритм, музыкальное произведение, музыкальное исполнительство, методика музыкального обучения, учитель музыки.

Chen ZIJIAN. THEORETICAL BASES OF FORMATION OF RHYTHMIC IMAGES AND KNOWLEDGE OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC

The article discusses the theoretical background of formation images and ideas of the future teacher of music relevant to rhythmical and metrical properties of high-level organization of the musical form. The musicological concepts of syntactic and composition rhythm are examined. The role of these musical means of expressiveness in the creation of proportional, logical, conceptually complete sound form is found out. Such conclusions are received: 1) The theoretical concepts of multilevel rhythmic organization of the musical form give the basis for improvement of teachers and students knowledge about a complex of music-expressive means, about the real complexity of temporary structure of a musical works. 2) The greatest attention should be given to the knowledge and acoustical images of syntactic and composite rhythm and meter of the musical form. 3) Theoretical and practical mastering by rhythmic structures of a highest level is an obligatory condition of creation by the interpreter of proportional, logical, complete sound image of musical work.

Key words: *rhythm, meter, music form, performance practice, technique of musical training, teacher of music.*

Чжан ЇФУ. ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розглянуто проблему формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики, як професійно-необхідної здатності, що детермінує ефективність їх фахової підготовки та майбутньої педагогічної діяльності. На основі наукових положень про єдність перцептивних, інтелектуальних, репродуктивних та творчих складових художньої свідомості визначено зміст та структурні компоненти художньо-образного сприйняття (емоційно-перцептивний, когнітивно-операційний та інтерпретаційно-оцінний).

Ключові слова: *художньо-образне сприйняття, емоції, асоціації, мислення, інструментальне виконавство.*

Статья посвящена проблеме формирования художественно-образного восприятия будущего учителя музыки, как профессионально-необходимого качества, которое определяет эффективность его специализированной подготовки и педагогической деятельности. На основе научных концепций о единстве перцептивных, интеллектуальных, репродуктивных и творческих составляющих художественного сознания определены содержание и структурные компоненты художественно-образного восприятия будущих учителей музыки (эмоционально-перцептивный, когнитивно-операционный, интерпретационно-оценочный).

Ключевые слова: *художественно-образное восприятие, эмоции, мышление, ассоциации, инструментальное исполнительство.*

Zhang YIFU. THE CONTENT AND STRUCTURE OF ARTISTIC AND IMAGINATIVE PERCEPTION OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSIC

The article deals with the term «artistically image-bearing perception (in the ways of the perspectives of modern musical pedagogy and psychology). The peculiarities of shaping the student's phenomenon under discussion in the process of instrumental performance are being discussed in the article. The role of ear-minded perceptions, association, images, and intonation as psychological mechanism for preserves music teachers activation of artistically image-bearing perception in the process of meeting artistically performance objectives is studied in the article. The article deals with the issue of shaping the artistic and imaginative perception of future music teachers which is considered to be the prerequisite for their vocational skills that determines the effectiveness of their future professional training and educational activities. With reference to the scientific basic findings about the unity of perceptual, intellectual, and creative components of reproductive artistic consciousness, the content and the structural components of artistic and imaginative perception of future music teachers (such as emotional, perceptual, cognitive-operational and interpretative-evaluative) have been defined. Emotionally perceptive component reflects the ability to touch and deep comprehension of the nature of the emotional experience of music. Cognitive- operating component reflects the scope, quality, consistency and interaction of music and theoretical knowledge and intelligence. Interpretative - evaluative component contains the following elements: performing and verbal interpretation, aesthetic evaluation of music events.

Key words: *artistically image-bearing perception, emotion, association, thinking, instrumental performance.*

Чжу ЦЗЮНЬЦЯО. ЗМІСТ І СТРУКТУРА ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК НАУКОВОЇ КАТЕГОРІЇ

У статті розкрито сутність поняття «вокальна культура» майбутніх фахівців мистецтва», яке обґрунтовано шляхом аналізу науково-теоретичних положень історії та сучасної філософії, культурології, музикознавства та мистецької освіти щодо художньо-естетичного розвитку особистості; запропоновано авторське розуміння обраного феномена та представлено відповідні структурні компоненти.

Ключові слова: вокальна культура, структура вокальної культури, фахівець мистецтва.

В статтє раскрыта суцність поняття «вокальная культура» будущих специалистов искусства, которая обоснована на основе анализа научно-теоретических положений современной философии, культурологии, музыковедения и педагогики искусства относительно художественно-эстетического развития личности; предложена структура вокальной культуры, которая состоит из мотивационно-ценностного, когнитивного и творческо-исполнительского компонентов.

Ключевые слова: вокальная культура, структура вокальной культуры, специалист искусства.

Zhu JUNQIAO. CONTENT AND STRUCTURE OF SONG CULTURAL AS A SCIENCE CATEGORY

The article revealed the essence of the concept of “vocal culture” of future experts of art, which is substantiated as a result of the analysis of scientific-theoretical statements in history and modern philosophy, culturology, musicology and art pedagogics regarding to art and aesthetic development of the personality; the relevance of the chosen problem is defined, which is designated mainly in connection with an orientation of pedagogical process on training students to versatile activity, for development of creative abilities in students and professional competence; the author`s understanding of the chosen phenomenon is proposed, in which the main place is held the process of improvement, accumulation of professional knowledge, skills, abilities, properties, competence, skills by singer which is necessary for performing and teaching activity; presented the structure of vocal culture, which is consist of motivational-valuable, cognitive and creative-performing components, which is representing functions and specificity of creative activity of the vocalist as the performer and the teacher.

Key words: vocal culture, the structure of the vocal culture, the expert of art.

Юань ЯНЬ. СУТНІСТЬ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розглянуті причини виникнення проблем в освіті студентів музично-педагогічних факультетів України і Китаю. Серед них відзначаються такі: спрямованість навчання на реалізацію вузькоспеціальних компетенцій учителя (гра на інструменті, диригування, вокал); тенденція в теоретичній підготовці студентів, пов'язаної з «натаскуванням»; незначна увага викладачів до самостійної роботи студентів; лекційна форма вивчення процесуальної сторони підготовки вчителя музики. У статті також розглянуто функції практико-орієнтованого навчання у контексті синергетичного підходу.

Ключові слова: практико-орієнтоване навчання, вчитель музики, самопідготовка, самостійна діяльність, синергетичний підхід у навчанні.

В статтє рассмотрены причины возникновения проблем в образовании студентов музыкально-педагогических факультетов Украины и Китая. Среди них отмечаются следующие: направленность обучения на реализацию узкоспециальных компетенций учителя (игра на инструменте, дирижирование, вокал); тенденция в теоретической подготовке студентов, связанной с «натаскиванием»; незначительное внимание преподавателей к самостоятельной работе студентов; лекционная форма изучения процессуальной стороны подготовки учителя музыки. В статтє также рассмотрены функции практико-ориентированного обучения в контексте синергетического подхода.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, учитель музыки, самоподготовка, самостоятельная деятельность, синергетический подход в обучении.

Yuan YAN. THE NATURE OF PRACTICALLY ORIENTED APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS

In the article examined the reasons of the emergence of problems in the preparing of practical activity of the students of the musically pedagogical faculties of the Ukraine and China. Some of them are: a directivity of musical education for the realization of the specific capacities of a teacher (playing the musical instrument, conducting, vocals), presence in the theoretical training of students of trends to the «learning by heart», poor attention of the teachers for quality of the independent work of the future specialists, theoretical

form of the education process of a future music teacher. Professionally pedagogical capacity is attained and appeared in the specific psychologically pedagogical situation. The specific of the traditional artistic education in the university does not allow to students to have this capacity. Also in the article I examined the functions of the practically oriented educational process in the context of a synergistic approach.

Key words: *practically oriented educational process, music teacher, self-study, independent work, synergistic approach in the education.*

Петро ПЕТРОВ, Євгеній ПОНОМАРЕНКО. ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ДІТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ

У статті порушено проблему спеціальної підготовки майбутніх учителів музики до концертмейстерської роботи у дитячих хореографічних колективах. Розкривається поліфункціональна властивість концертмейстерської діяльності. Показано генералізовану сутність селективної функції концертмейстера хореографії в успішному виконанні функціональних обов'язків концертмейстера.

Ключові слова: *концертмейстерство, концертмейстерська підготовка вчителя, концертмейстерство у хореографії, селективна функція концертмейстера.*

В статье поднята проблема специальной подготовки будущих учителей музыки к концертмейстерской работе в детских хореографических коллективах. Раскрывается полифункциональный аспект концертмейстерской деятельности. Обоснована генерализованная сущность селективной функции концертмейстера хореографии, её значение в успешном выполнении функциональных обязанностей концертмейстера.

Ключевые слова: *концертмейстерство, концертмейстерская подготовка учителя, концертмейстерство в хореографии, селективная функция концертмейстера.*

Peter PETROV, Eugene PONOMARENKO. MULTIFUNCTIONALITY OF THE ACTIVITY OF A MUSIC TEACHER-ACCOMPANIST OF A CHILDREN CHOREOGRAPHY ENSEMBLE

The article deals with the issue of special training of teacher – accompanists of children ensembles. The analysis of scientific sources about concertmastership as a type of music – performance art and activity of music teacher is given. The objective of the article is to justify and reveal multifunctionality of accompany activity of a music teacher in a children choreography ensemble, to define specific features of such an activity, which differentiate it from the work of accompanist in the sphere of music education.

The following functions were defined: music – developing function, which aims at the development of the feeling of rhythm, metre, tempo, musical space; music – educational function, which provides the formation of artistic taste, understanding of music images, the sense of music language; the function of collective and individual creative support, which supports pedagogical process of involvement dancers and musicians into integrated creative activity, readiness of dancers to work in the creative group on a common artistic idea; pedagogical function, which provides independent rehearsal work of dancers. Selective function was defined as generalised, the one, which is extrapolated onto all the other functions of accompanist of choreography and provides the quality of their implementation.

Key words: *concertmastership, the activity of accompanist, multifunctionality of accompanist activity, concertmastership.*

Анастасія ПОЛЯКОВА. ПСИХОЛОГО-ФІЗІОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ СПРИЙНЯТТЯ МУЗИЧНОГО РИТМУ

У статті проаналізовано сутність музичного ритму як важливого компоненту музичної мови та засобу вираження художньо-емоційного змісту музичного твору, його жанрово-стилістичних ознак. Визначено, що психолого-фізіологічні закономірності сприйняття музичного ритму базуються на функціональних зв'язках центральної нервової системи людини, а також мають рухову природу (моторна теорія, принцип динамічної регуляції). Акцентовано важливості розвитку музично-ритмічних відчуттів та уявлень як засобів підвищення ефективності художньо-пізнавальної і творчо-виконавської діяльності музиканта.

Ключові слова: *музичне сприйняття, метр, ритм, музично-ритмічні відчуття, слухо-моторні уявлення.*

В статье проанализированы существенные характеристики музыкального ритма как важного музыкального компонента и средства передачи художественно-эмоционального содержания музыкального произведения, его жанрово-стилистических черт. Определено, что психолого-физиологические закономерности восприятия музыкального ритма основываются на функциональных связях центральной нервной системы человека, а также имеют двигательную

природу (моторная теория, принцип динамической регуляции). Акцентирована важность развития музыкально-ритмических ощущений и представлений как средства повышения эффективности художественно-познавательной, творческой и исполнительской деятельности музыканта.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, метр, музыкально-ритмические ощущения, слухомоторные представления.

Anastasiya POLYAKOVA. PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL REGULARITIES OF MUSICAL RHYTHM PERCEPTION

This article analyzes the essence of musical rhythm as an important component of musical language and the means of expressing artistic and emotional content of a piece of music, its genre and stylistic features. It shows that psychological and physiological regularities of musical rhythm perception are based on functional relations of human central nervous system and that they have the motorial nature (motor theory, dynamic regulation principle). It emphasizes the importance of the development of musical and rhythmic sensation and imagination as the means of improvement of musician's artistic and cognitive, creative and executive activity. The study of the processes of artistic consciousness has always been the basis for solving problems of musical creativity, activity in the field of art. Admitting importance of musical cognition development in all its components (auditory and perceptual, emotional, analytical) scientists state that the significant role of this process belongs to the formation of the ability to perceive musical rhythm as the component of musical language, the means of rendering emotional and artistic content of genre and stylistic characteristics in composition.

Key words: musical perception, meter, rhythm, musical and rhythmic sensation, auditory and motor conceptions.

Елена ПОЛЯКОВА. ПЕРМАНЕНТНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматривается сущность перманентного развития педагога-музыканта в специфических условиях полисубъектного взаимодействия. Механизмом перманентного развития является интерпретация музыкального произведения. В исследовании выявлены условия полисубъектного взаимодействия и тенденции перманентного развития педагога-музыканта.

Ключевые слова: перманентное развитие, музыкально-образовательный процесс, педагог-музыкант, инварианты профессионализма, полисубъект, полисубъектное взаимодействие.

У статті розглядається сутність перманентного розвитку педагога-музыканта в специфічних умовах полісуб'єктної взаємодії. Механізмом перманентного розвитку є інтерпретація музичного твору. У дослідженні виявлено умови полісуб'єктної взаємодії та тенденції перманентного розвитку педагога-музыканта.

Ключові слова: перманентний розвиток, музично-освітній процес, педагог-музыкант, інваріанти професіоналізму, полісуб'єкт, полісуб'єктна взаємодія.

Elena POLYAKOVA. PERMANENT DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF A MUSIC TEACHER IN THE CONDITIONS OF SPECIFIC POLYSUBJECT INTERACTION

The essence of permanent development of a music teacher in the specific conditions of polysubject interaction has been examined in this article. The actuality of permanent development of a professional is leans on the idea of development of personality human potential throughout their whole life. The permanent professional development is connected with professionalism invariants closely and, in particular, with the formation and development of personality traits and professional qualities of a teacher-musician. The author comes to the conclusion that the polysubject in music education is composed of real subjects and quasi-subjects, and that the mechanism of the permanent development of a personality and invariants of his/her professionalism in the specific polysubject interaction is the interpretation of a musical composition. In the research, the conditions of polysubject interaction have been revealed: creative character of musical activity, allotropism, polyfunctionality and polyculturality of the musical and educational process, and the tendency of permanent development of a teacher-musician: stageness, asynchrony, temporal plasticity and two-vector orientation.

Key words: permanent development, musical and educational process, teacher, musician, professional invariants, polysubject, polysubject interaction.

Ирина УКРАЖЕНКО. ЗНАЧЕНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ КАК СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Стаття призначена осмисленню значення фольклорної спадщини і важливості її поглибленого вивчення як одного із стратегічних напрямків розвитку культури особистості. Доводиться, що народна культура підтримує збереження духовної безпеки соціуму, забезпечує розвиток художньої культури особистості і показує перспективу успішного проведення модернізаційних ініціатив.

Ключові слова: фольклорні традиції, ціннісні орієнтири суспільства, освіта, стратегічний напрям, культура особистості.

Статья посвящена осмыслению значимости фольклорного наследия и важность его углубленного изучения как одного из стратегических векторов развития культуры личности. Доказывается, что народная культура поддерживает сохранение духовной безопасности социума, обеспечивает развитие художественной культуры личности и намечает перспективу успешного проведения модернизационных инициатив.

Ключевые слова: фольклорные традиции, ценностные ориентиры общества, образование, стратегическое направление, культура личности.

Irina UKRAZHENKO. THE IMPORTANCE OF FOLK TRADITIONS IN A STRATEGY OF DEVELOPMENT OF PERSONAL CULTURE

The article dwells upon the comprehension process of folk heritage significance under the conditions of public life transformations. Particular attention of research has been given to the unique role of folklore in the field of education. It is accentuated that national traditions are able to foster moral and cultural consciousness of an individual and to raise the level of art education of a nation as well as to strengthen personal vital and professional position. The analysis of axiological and target orientations of modern society demonstrates outstanding importance of deep studying of the national component as one of the strategic approach in the development of personal culture. And this reveals the need of updating the ethno-cultural heritage and enhancing the awareness of its importance in a creative pursuit of young generation. As a result of the research the author provides a proof that it is the folk culture that boosts mechanisms which preserve spiritual security of the social environment and this, in its turn, provides a high level of artistic culture of the individual and gives a perspective and ability of successful modernization.

Key words: folk traditions, axiological orientation of society, education, strategic approach, personal culture.

Анжеліка ТАТАРНИКОВА. СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-МУЗИКАНТІВ З АРТ-МЕНЕДЖМЕНТУ

У статті розкрито концептуальні підходи зарубіжних та українських учених до дослідження сутності професійної компетентності студентів музичних спеціальностей з арт-менеджменту. На основі провідних ідей та методологічних настанов компетентнісного підходу до організації та оцінки якості професійної й управлінської підготовки менеджерів обґрунтовано сутність і специфіка професійної компетентності майбутніх фахівців-музикантів з арт-менеджменту. Узагальнено, що найважливіші ознаки вияву професійної компетентності повинні набути своєї більшої конкретизації для представників творчих та соціономічних професій загалом, зокрема для фахівців музичних спеціальностей, через конкретизацію змісту провідних компонентів її внутрішньої структури. Професійна компетентність арт-менеджера у сфері культури і мистецтва здебільшого тлумачиться як здатність творчо застосовувати отримані знання й гнучко використовувати сучасні методи управління.

Ключові слова: професійна компетентність з арт-менеджменту, компетентнісний підхід, управлінська підготовка студентів музичних спеціальностей.

Анжелика ТАТАРНИКОВА. СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО АРТ-МЕНЕДЖМЕНТУ

Статья посвящена анализу концептуальных подходов зарубежных и украинских ученых к исследованию сущности профессиональной компетентности студентов музыкальных специальностей по арт-менеджменту. На основе ведущих идей и методологических установок компетентностного подхода к организации и оценке качества профессиональной и управленческой подготовки менеджеров обоснована сущность и специфика профессиональной компетентности студентов музыкальных специальностей по арт-менеджменту. Определено, что важнейшие признаки проявления профессиональной компетентности должны обрести свою большую

конкретизацию для представителей творческих и социономических профессий в целом, в том числе для специалистов музыкальных специальностей, по конкретизацию содержания ведущих компонентов ее внутренней структуры. Профессиональная компетентность менеджера в сфере культуры и искусства в основном понимается как способность творчески применять полученные знания и гибко использовать современные методы управления.

Ключевые слова: профессиональная компетентность по арт-менеджменту, компетентностный подход, управленческая подготовка студентов музыкальных специальностей.

A. TATARNIKOVA. ESSENCE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF MUSICAL SPECIALTIES ON ART-MANAGEMENT

The conceptual approaches of foreign and Ukrainian scientists to the research of the essence of professional competence of music students in Arts Management are covered in the article. Based on the keynotes and methodological guidance of the competency-based approach to the organization and estimation of quality of managers' professional and administrative training, the essence and the specific features of the professional competence of music students in Arts Management are validated. It is summarized that the most important characteristics of the professional competence display should acquire more specification for the representatives of creative and socioeconomic professions in general, and in particular for the music specialists, through the specification of the contents of the main components of its internal structure. The professional competence of managers in the field of culture and art is mainly explained as an ability to apply the gained knowledge creatively and to use the contemporary methods of administration in a flexible way.

Key words: professional competence in art-management, competent approach, management training.

ЗМІСТ

<i>Олена РЕБРОВА, Ольга МІКУЛІНСЬКА.</i> ТЕРМІНОЛОГІЧНА ФУНКЦІОНАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ПАРАДИГМІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ НАУКИ – ТЕКТОЛОГІЇ.....	3
<i>Volodymyr CHERKASOV.</i> THE SCIENTIFIC UNDERSTANDING OF THE STUCTURE OF THE PERCEPTION OF MUSIC AS AN INTERACTIVE MUSICAL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY.....	8
<i>Людмила ВАСИЛЕНКО.</i> УЧЕННЯ ХОЛІЗМУ В СИСТЕМІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ.....	12
<i>Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА.</i> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	17
<i>Ірина ВЛАСЕНКО.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ВІДЕО У ВИКЛАДАННІ МИСТЕЦТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	22
<i>Галина ДІДИЧ.</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОЦЕСУ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ.....	27
<i>Олена КИРИЧЕНКО.</i> РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПЛАСТИЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ ЖИВОПИСУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ХХ СТОЛІТТЯ (на прикладі творчості О. Осмьоркіна і П. Оссовського).....	32
<i>Сніжана КЛЮЄВА.</i> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	37
<i>Сніжана КУРКІНА.</i> ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ЧУТЛИВОСТІ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	40
<i>Вікторія МІЦАНЧУК.</i> ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	46
<i>Ірина МОГЛЕЙ.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	51
<i>Віра НАЙДА.</i> РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У СЕРЕДНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОДІЛЛЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	55
<i>Наталія ОВЧАРЕНКО.</i> КРИТЕРІАЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ АПАРАТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	59
<i>Тетяна ОСАДЧА, Олександра КРІСТЕВА.</i> КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	62

<i>Олександр ПЛОХОТНЮК.</i> ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	66
<i>Євгенія ПРОВОРОВА.</i> ІНТЕГРОВАНІЙ СПЕЦКУРС «ОСНОВИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКСЕОЛОГІЇ»: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ	71
<i>Людмила РАКІТЯНСЬКА.</i> ПРІОРИТЕТНІСТЬ ЗАВДАНЬ ШКІЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	75
<i>Алла РУДЕНЧЕНКО.</i> ОСОБЛИВОСТІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ТВОРЧОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У ВИЩОМУ МИСТЕЦЬКОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	79
<i>Наталія СВЕЩИНСЬКА.</i> КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	84
<i>Євген СИЛКО.</i> ФОРМУВАННЯ КОЛОРИСТИЧНОГО БАЧЕННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ПЛЕНЕРУ.....	87
<i>Роман СИЛКО.</i> ВИТОКИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ У СПАДЩИНІ ГОТФРІДА ЗЕМПЕРА	91
<i>Ольга ЧЕБОТАРЕНКО.</i> ЖАНРОВА ПРОГРАМНІСТЬ У ФОРТЕПІАННІЙ МУЗИЦІ Р. ШУМАНА (на прикладі циклу «Альбом для юнацтва» ор. 68): ТИПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	94
<i>Інга ШЕВЧЕНКО, Геннадій БРОДСЬКИЙ.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ДИРИГЕНТІВ	98
<i>Інна ШИШОВА.</i> ОСОБИСТІСНО-ЕСТЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ.....	101
<i>Наталія АШИХМІНА.</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	105
<i>Svitlana GROZAN.</i> FORMING OF THE RESEARCH ABILITIES OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE CONDITIONS OF LEVEL EDUCATION	109
<i>Жанна КОЛОСКОВА.</i> ЗАПРОВАДЖЕННЯ КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНИ ЯК ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	112
<i>Ольга КУЗНЄЦОВА.</i> МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ХОРОВОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ УЧНІВ.....	116
<i>Ірина ЛЕВИЦЬКА.</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ	120
<i>Юлія ЛОКАРСВА.</i> ПОТЕНЦІАЛ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	124

Юлія МАЛЕЖИК. ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З КУРСУ «ФОРМОУТВОРЕННЯ».....	128
Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА. ОСОБЛИВОСТІ ЗВУКОВИДОБУВАННЯ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ ТВОРІВ НА ФОРТЕПІАНО	132
Тетяна БАГРІЙ. СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА У ВИКОНАВСЬКІЙ ХОРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	136
Олена ГУДЗЬ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ГОЛОСОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.....	139
Юлія ПЕТРОВА, Інга ХМЕЛЕВСЬКА. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ХОРЕОГРАФІЧНОГО ТА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ХОРЕОГРАФІВ	141
Марина ТКАЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ОСНОВІ ДІАЛОГІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В КЛАСІ ДИРИГУВАННЯ	146
Тетяна ШАФАРЧУК, Мен ЯН. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВИКОНАННЯ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ ЕПОХИ БАРОКО ...	149
Іван КАСІЛОВ. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	154
Оксана ЛЕОНОВА. ФОРТЕПІАННЕ ВИКОНАВСЬКЕ МИСТЕЦТВО ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ У РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	157
Катерина МАРКІНА. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ТАНЦЮВАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ.....	160
Сергій СМЕТАНА. РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКО-ТЕХНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	163
Kamil BAŚ. POINT AND LINE TO EDUCATION	167
Ван ЧЕНЬ. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ФАХОВА ЗРІЛІСТЬ МАГІСТРАНТА-ВОКАЛІСТА» ТА ЙОГО КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА	171
Ван ЮЕ. АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ	174
Катерина ГУСЄВА. ТВОРЧО ОРІЄНТОВАНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	176
Лінь ХУАЦІНЬ. МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК КАТЕГОРІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	181
Лю КЕШУАН. ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНО-ДРАМАТУРГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	184

<i>Ольга</i>	<i>МАЙБА.</i> ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI ХРИСТИЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕДІЛЬНОЇ ШКОЛИ....	187
<i>Олена</i>	<i>НАДУТЕНКО.</i> ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ	191
<i>Олена</i>	<i>СЕМЕНОВА.</i> СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	195
<i>Zoia</i>	<i>STUKALENKO.</i> THE USE OF HERMENEUTICS IN THE PROCESS OF MUSICAL AND INTERPRETIVE ACTIVITY AS A FACTOR OF FORMATION OF PROFESSIONAL TOLERANCE.....	200
<i>Сян</i>	<i>ЧЖАО.</i> МЕТОДИКА ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ ДО ОСНОВ ПИСЬМОВОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	204
<i>Тань</i>	<i>СИЯО.</i> СТИЛЕВІДПОВІДНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ СПРИЙМАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ВІДЕНСЬКИХ КЛАСИКІВ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ	208
<i>Хуа</i>	<i>ВЕЙ.</i> СУТНІСТЬ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ І КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ У КОНТЕКСТІ ЙОГО РОЗВИТКУ.....	212
<i>Цао</i>	<i>ХУНКАЙ.</i> МУЗИЧНА СИНЕРГІЯ ЯК МЕТА ВОЛЬОВИХ ДІЙ КЕРІВНИКА ШКІЛЬНОГО ХОРУ	215
<i>Чен</i>	<i>ЦЗІЦЗЯН.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТРОРИТМІЧНИХ ЗНАНЬ ТА УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	219
<i>Чжан</i>	<i>ЇФУ.</i> ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	223
<i>Чжу</i>	<i>ЦЗЮНЬЦЯО.</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК НАУКОВОЇ КАТЕГОРІЇ	226
<i>Юань</i>	<i>ЯНЬ.</i> СУТНІСТЬ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	230
<i>Петро</i>	<i>ПЕТРОВ, Євгеній ПОНОМАРЕНКО.</i> ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ	233
<i>Анастасія</i>	<i>ПОЛЯКОВА.</i> ПСИХОЛОГО-ФІЗІОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ СПРИЙНЯТТЯ МУЗИЧНОГО РИТМУ	237
<i>Елена</i>	<i>ПОЛЯКОВА.</i> ПЕРМАНЕНТНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	241
<i>Ирина</i>	<i>УКРАЖЕНКО.</i> ЗНАЧЕНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ КАК СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	245
<i>Анжеліка</i>	<i>ТАТАРНІКОВА.</i> СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-МУЗИКАНТІВ З АРТ-МЕНЕДЖМЕНТУ	250
	АНОТАЦІЇ	256

**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 29.02.2016 р. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 33,5. Тираж 300. Зам. № 8163.

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Fax.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua*