

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

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
Педагогічні науки

Випуск 133

Кіровоград – 2014

ББК 81.2(3)

Н 34

Наукові записки. – Випуск 133. – Серія: Педагогічні науки. –
Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 352 с.

До наукових записок увійшли статті, присвячені дослідженню актуальних питань розширення й модернізації освітнього простору, науково-методичного забезпечення інноваційних процесів у навчанні фахових дисциплін.

Збірник розрахований на наукових працівників, викладачів, студентів факультетів, а також учителів.

Друкується за ухвалою вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 10 від 28.04.2014 р.)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

1. Радул В. В. – доктор педагогічних наук, професор (науковий редактор);
2. Величко С. П. – доктор педагогічних наук, професор;
3. Вовкотруб В. П. – доктор педагогічних наук, професор;
4. Кушнір В. А. – доктор педагогічних наук, професор;
5. Мельничук С. Г. – доктор педагогічних наук, професор;
6. Растригіна А. М. – доктор педагогічних наук, професор;
7. Садовий М. І. – доктор педагогічних наук, професор;
8. Черкасов В. Ф. – доктор педагогічних наук, професор;
9. Грозан С. В. – кандидат педагогічних наук, ст. викладач (відповідальний секретар).

© Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2014

УДК 76. 3: 78

ПРОСТРАНСТВО ПРОЯВЛЕНИЯ ДУХОВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ВУЗЕ

Ионас КЕВИШАС (Вильнюс, Литва)

У статті обговорюється простір прояви духовності людини та особливості прояву духовності в педагогічному процесі. Розкрито структуру простору прояви духовності та передумови її творення в процесі підготовки майбутнього вчителя музики у вищій школі.

Ключові слова: прояв духовності, простір, підготовка вчителя музики, духовність дійсності, дійсність духовності.

В статье обсуждается пространство проявления духовности человека и особенности проявления духовности в педагогическом процессе. Раскрыта структура пространства проявления духовности и предпосылки ее созидания в процессе подготовки будущего учителя музыки в высшей школе.

Ключевые слова: проявление духовности, пространство, подготовка учителя музыки, духовность действительности, действительность духовности.

The article discusses the space manifestations of the human spirit, and the manifestation of spirituality in the pedagogical process. Revealed the structure of space manifestations of spirituality and the prerequisites for its creation in the process of preparation of future teacher of music in high school.

Keywords: manifestation of spirituality, space, preparation of teachers of music, spirituality reality, the reality of spirituality.

Постановка проблеми. Личность как духовное существо проявляется посредством собственного самовыражения в деятельности и ее результатах, в отношениях и способах поведения в обществе. Эти эмпирические явления со свойственным им смыслом, воспринимаются обществом в рамках созданной человеком культуры, а их целостность создает определенное пространство для проявления личности, т.е. представления индивидуальной духовности в создаваемой человеком среде. Особенности культурной среды и созидательных возможностей человека определяют индивидуальную среду человеческой деятельности и поведения, что позволяют очертить пространство для проявления духовности и тем самым определенные рамки проявления личности.

С другой стороны, создаваемая человеком среда наполняется личностным смыслом и превращается в его собственный мир [3]. Такое смысловое преобразование среды человеком осуществляется в тесной связи с социальным смыслом явлений среды, с культурой, которая корректирует

само созидание и результат осмысления. Это свидетельствует об определенных границах, которые очерчивают смысл явлений культуры и тем самым особенности проявления духовности человека в пространстве социальной среды. То есть, на проявление духовности человека одновременно влияют определенные смысловые рамки личностного (индивидуального) и социального плана. Следовательно, неограниченность духовности как явления, становится в определенной степени внешне ограниченной в процессе проявления ее человеком в создаваемом пространстве. Таким образом, можно говорить и об ограниченности педагогического пространства проявления духовности в процессе подготовки студентов в ВУЗе, в том числе и подготовки будущих учителей музыки. Возникает вопрос, как управлять пространством проявления духовности, преодолевать ограничения и тем самым воздействовать на становление личности в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста.

Поиск возможностей преодоления определенной ограниченности пространства проявления духовности личности связаны, прежде всего, со стремлением гуманизировать педагогический процесс, с усилиями субъектов созидать и одухотворять образовательную среду. Например, академик А.Гайжутис [4, с. 388], обсуждая идею гуманизации образования в демократическом обществе, подчеркивает значение в личностном плане благоприятных условий педагогической среды для становления личности. Опираясь на анализ теоретических источников и ситуаций реальной действительности, автор раскрывает условия, при которых увеличиваются возможности проявления личности. Этому способствуют многие факторы и, в частности, даже такой, как «духовность дидактики».

С другой стороны, образование способствует интеграции человека в современную социальную среду. Академик В.Г.Кремень [13, с. 229] основную цель современного образования видит в подготовке «инновационного человека», как творца культурного пространства, которое немислимо без определенного смысла, духовности создаваемой среды. Не случайно, например, А.Растрюгина [8, с. 541], наряду с задачами профессиональной подготовки будущего учителя музыки, выделяет и задачи развития личности как единое целое, Р.Кондратене [12, с. 481] рассматривает проявление духовности специалиста как показатель его становления в процессе изучения предмета. О.Олексюк [14, с. 73] исследуя компетентностно ориентированное высшее художественное образование, обосновывает значение духовных ценностей как основы организации и реализации этого образования. Таким образом, открываются определенные возможности гуманизации педагогического процесса и стимулирования интеграции обучающегося в социальную среду, а также возможности становления личности, в том числе и в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Несмотря на достижения педагогической науки и оценки современного ее состояния, остается актуальной проблема сохранения сущности и неограниченности духовности в эмпирических формах ее проявления, а также в рамках специфических форм проявления личности, и будущего специалиста в том числе. Сфера наших научных поисков в рамках данной статьи касается становления личности будущего специалиста художественного профиля в процессе его профессиональной подготовки, а также совершенствования качества практической работы современного учителя музыки.

В теоретическом плане такая постановка вопроса требует, прежде всего, внимания к становлению, как личности самого педагога, так и его воспитанников посредством организации педагогического процесса, напрямую связанного с личностным и социальным смыслом его содержания. Личность раскрывается посредством взаимодействия с окружающей средой, изменяется в процессе ее осмысления сама и преобразовывает эту среду, превращая ее в собственный мир, в пространство собственной жизнедеятельности [3]. В таком ракурсе осмысления проблемы, среда обогащается индивидуальным смыслом эмпирически представленной духовности каждого человека, который в свою очередь обогащается духовностью, зафиксированной духовными ценностями культурной среды.

Иными словами, происходит взаимное одухотворение (взаимное обогащение) человека и среды как результат их взаимосвязи и взаимодействия, в основе которых лежит активность индивида. В таком понимании образования в целом и подготовки специалиста в ВУЗе в частности, логично говорить о духовном пространстве образовательной действительности и ее составляющей – пространстве духовности воспитания [9]. Таким образом, в исследовании образовательной действительности ВУЗа целесообразно выделить пространство проявления духовности будущего учителя музыки как основополагающей составляющей системы (и процесса) его подготовки, что и является предметом данной статьи.

При этом необходимо учитывать, что в современном образовании внимание акцентируется на проявлении личности обучающихся. Это определяет особенности педагогического процесса и проявления духовности в нем, а также предполагает выяснение возможностей стимулирования этого проявления в рамках группового обучения. Например, учитель становится субъектом процесса, предьявителем услуг, партнером деятельности ученика. Это сказывается на проявлении духовности субъектов в группе и существенно влияет на особенности воспитательного пространства, в том числе и на духовность создаваемого субъектами пространства во время подготовки будущего учителя. В такой ситуации необходим поиск инновационных подходов не только для

усовершенствования качества образования, но и для одухотворения создаваемого субъектами пространства образовательной среды – способа целостного воздействия на культуру будущего специалиста и становление личности в целом [10].

Исходя из вышесказанного, очевидно, что пространство проявления духовности в процессе подготовки будущего учителя музыки в ВУЗе является актуальной педагогической проблемой.

Цель статьи: раскрыть особенности пространства проявления духовности в процессе подготовки будущего учителя музыки в ВУЗе.

Изложение основного материала. Как печальное наследие советского атеизма еще достаточно большая часть общества отождествляет духовность с религиозностью. Несмотря на бытующее столь упрощенное представление духовности, все ярче прослеживается понимание личности как духовного существа. Это означает признание того, что человеку присуща духовность, потенциал которой увеличивается в процессе становления личности как результат единства зрелости и социокультурной интеграции [10].

Такое представление особенно актуально в демократическом обществе. Именно на проявление личности, на активность, творчество и компетентность человека опирается развитие экономики и материального благосостояния общества в целом. Это представление отражается и в образовательной системе. Но другой вопрос, как на практике стимулируется и реализуется духовная зрелость человека и его социокультурная интеграция.

Внимание к материальной стороне общества и человека не решает задачи их духовного благосостояния. Разрыв между материальным и духовным представлением мира появляется тогда, когда на изучении предметов основывается познание мира и приобретение человеком возможностей изменения материальной среды и по этой же логике строится проникновение в тайны духовности. В такой ситуации появляется утилитарная ориентация педагогического процесса и представление личности лишь в рамках культуры социальной среды. Например, в программах школы выделяются предметы религии и этики, а их изучение рассматривается как способ духовного развития (воспитания) учащихся. Суть разрыва – изучение материальной и духовной среды осуществляется параллельно, одновременно как бы расчлняя и целостность становления личности.

Для реализации такого представления разработана и соответствующая педагогическая система: содержание, задачи, методы изучения духовности, оценка результатов. В целом это представлено конкретным подходом, который обозначается как воспитание духовности [9]. Решая задачи такого плана, сторонники данного подхода представляют духовность как явление культуры и исторического наследия. Чаще всего внимание акцентируется

на том, что содержание духовности составляют духовные ценности (истина, красота, благо, любовь и др.), что духовностью являются ценности, представляемые отношениями человека с миром [1]. Иными словами, представляя духовность как объект познания, становится необходимым рассматривать воспитательный процесс как способ формирования и развития социально значимой духовности человека.

В таком процессе в основном решаются задачи интериоризации духовных ценностей в культуру человека, присвоение индивидом социальной духовности. Но, скажем, Б.Битинас [2] отмечает, что духовность как иманентное свойство человека не зависит от присвоения содержания в культуре закрепленных духовных ценностей, человек не может существовать без духовности, иначе он не был бы человеком. Автор делает вывод, что духовность не является целью развития. Поэтому, на наш взгляд, актуальным есть иное представление о духовности, ее месте и роли в образовательном процессе.

Наше представление о духовности связано с включением человека в различные системы среды. Это существенно расширяет представление о духовности, о поле поиска ее проявления и выдвигает задачи раскрытия значения не только самих отношений, но и их особенностей, смысла представляемых связей индивида и среды, что, в свою очередь, требует системного познания их смысла в человеческой жизни.

Как микропространство такого представления существования человека можно рассматривать и образовательную среду. Духовность в ней представляется как свойство этой среды. Соответственно, возникают вопросы об особенностях пространства проявления духовности в образовательной среде, о духовности воспитания как явлении культуры и образования в целом [9].

По сути, духовность воспитания – это смысл, который появляется в результате созидания и одухотворения субъектами образовательного пространства. Это выражение единства личностной и социальной духовности как итог их столкновения [9, с. 22]. Следовательно, своим содержанием духовность воспитания представляет рефлексию личности в культуре среды и в этом плане является компонентом современного образования. В таком случае изменяется как создаваемое субъектами пространство (образовательная реальность), так и созидающий ее субъект (личность обучающегося).

Так как основой творчества является проявление духовности человека, созидание и осмысление пространства можно рассматривать как способ становления личности, а само пространство как эмпирическую форму проявления духовности в образовательной действительности.

Таким образом, в образовательной действительности целесообразно выделить воспитание духовности (личностная сторона) и духовность воспитания (создаваемое субъектами явление, своеобразная социальная

сторона). Эти явления действительности соединяются в единое пространство, которое превращается в реальный компонент учебного процесса, определяет его гуманистические особенности и позволяет рассматривать воспитание как становление личности в плоскости реальной социальной среды, а не только в плоскости ее духовности.

В случае ориентации на духовность воспитания (наряду с воспитанием духовности) образовательный процесс приобретает качественно новый уровень, что позволяет решать задачи познания единства материальной и духовной жизни человека и приобретать определенный опыт и возможность проявления духовности в современном обществе в целом и в педагогическом процессе в частности. Иными словами, создаваемая субъектами образовательная действительность становится своеобразной моделью социальной среды и базисом для приобретения опыта проявления личности в повседневной жизни.

Очевидно, что представление духовности воспитания как пространства проявления духовности актуально и для становления личности будущего учителя музыки, и для его профессиональной подготовки с учетом воздействия на становление личности будущих учеников в условиях педагогического процесса, свойственного демократическому обществу. В связи с этим будущему учителю необходимо представление о пространстве и возможностях проявления духовности в педагогическом процессе.

В педагогическом процессе пространство проявления духовности представлено духовными ценностями и их эмпирическими носителями. Исследования показывают, что в педагогическом процессе целесообразно выделить планируемую и реально функционирующую духовность, которая проявляется смыслом явлений культуры: духовность действительности (реальности) и действительность (реальность) духовности как составляющие воспитательного процесса [9, с. 516]. В опоре на эти явления (стороны единого воспитательного процесса) открывается пространство и возможности проявления социальной и личностной духовности в педагогическом процессе, что актуально для развития и оценки особенностей духовности воспитания как способа становления личности.

На социальный смысл и особенности педагогического процесса прежде всего влияет изучаемый предмет, его программа, соответствующая учебная деятельность и ее социокультурная значимость, фиксация которой определяется стандартными требованиями. Опираясь на содержание этих структурных компонентов и представляемый ими смысл, можно конкретизировать их функции как эмпирических носителей духовности.

Итак, содержание предмета представляет его социокультурный и исторический смысл, т.е. потенциал, который субъекты, опираясь на определенные эмпирические средства и их смысл, представляющие социальную духовность, трансформируют в педагогическое пространство.

В свою очередь, предмет изучается по определенной программе. Она определяет выбор средств выражения смысла, особенности его раскрытия и практического представления. Так, социальная духовность приобретает педагогическое выражение и проецируется на организацию педагогической практики, как пространства проявления духовности социальной среды и культуры.

Определяемая предметом учебная деятельность, своим содержанием раскрывает социальную духовность в соответствии с особенностями и возможностями самовыражения обучающихся. Оценка деятельности, определяемая стандартами, приобретает определенную направленность и тем самым влияет на пространство проявления духовности в педагогическом процессе

Таким образом, представленные нами в общих чертах структурные компоненты пространства проявления социальной духовности в педагогическом процессе составляют единое целое. Такое пространство превращается в духовную среду для сотрудничества и самовыражения субъектов педагогического процесса, в котором совершенствуется соответствующая профессиональная и личностная зрелость будущего учителя.

В педагогическом процессе проявляется не только социальная, но и личностная духовность. Иными словами, проявление внутреннего мира человека сталкивается с духовностью, т.е. со смыслом эмпирических явлений среды и в итоге образовывается общее, взаимосвязанное и взаимообусловленное духовное пространство.

Исследования показывают, что такое пространство отличается своей структурой. Его компонентами становятся: особенности духовности субъекта (личности), содержание ориентированной на самовыражение деятельности (смысл), духовный контекст этой деятельности и духовный контекст общей деятельности субъектов. Связанные в единое целое эти структурные компоненты пространства духовности педагогического процесса вливаются в более общую структуру – пространство духовности воспитания.

Важно то, что опираясь именно на описанное единое личностное пространство субъекты трансформируют социальную духовность, которая представлена эмпирическими компонентами педагогического процесса (предмет, программа и т.д.). Так, в центре процесса оказывается активно и творчески действующая личность, которая постепенно превращается в социальный субъект демократического общества. Все это позволяет строить педагогический процесс в логике становления личности, а не только в логике усвоения знаний отдельных предметов. Именно в таком процессе образовывается пространство проявления духовности, а подготовка будущего учителя осуществляется на основе единства его профессионального и личностного развития.

В пространстве подготовки будущего учителя музыки проявление духовности осуществляется, прежде всего, посредством музыкальной (художественной) и профессиональной (педагогической) деятельности. Причем, в процессе школьной практики преимущество имеет художественная деятельность как способ проявления внутреннего мира учащегося. Этим определяется значение самовыражения как способа становления личности. Соответственно и в процессе подготовки специалиста уделяется внимание опыту личностного самовыражения и изучению возможностей владения таким процессом в школе. Этим определяются значение и поиски пространства проявления духовности в процессе подготовки учителя музыки.

Актуальность такого подхода подтверждается исследованиями и других ученых. Например, Г.С.Падалка [7, с. 210] подчеркивает значение самовыражения в процессе подготовки специалиста-музыканта. Автор рассматривает приемы самовыражения и их роль в музыкальной и профессиональной подготовке учителя музыки, а также их значение для развития этого процесса. З.Мальцене [5] обсуждает способы модернизации и усовершенствования музыкальной деятельности студента ВУЗа, с целью расширения возможностей для проявления духовности студента с учетом такой необходимости и в педагогической практике. Такие исследования свидетельствуют о поисках пространства проявления духовности будущего специалиста (самовыражение посредством художественной деятельности) и одновременно о поисках пространства профессиональной его подготовки в рамках изучения предмета в ВУЗе. Особенно важно то, что приведенные примеры открывают возможности расширения пространства проявления духовности в процессе подготовки специалиста и свидетельствуют о единстве становления студента как современного воспитателя и личности.

Конечно, становление специалиста как личности не ограничивается пространством деятельности и охватывает целостный процесс. Для этого уделяется внимание поискам систематизации теоретических основ становления культуры школьника в процессе музыкального воспитания [11, с. 171], раскрываются особенности смысла современного образования как результата развития культуры общества [6, с. 46] и т.д. Очевидно, что обсуждаемая проблема и непрекращающиеся в этом направлении научные поиски вызваны бурным развитием культуры, меняющейся социальной средой, новыми интересами индивида. Но такая ситуация подтверждает также и значение поисков современного пространства проявления духовности, актуальности творческого характера процесса подготовки специалиста в ВУЗе.

Обсуждаемые достаточно широко учеными разных стран вопросы, связанные с пространством проявления духовности человека, особенностями проявления духовности в педагогическом процессе и, в частности, в процессе подготовки будущего учителя музыки в ВУЗе

свидетельствует об актуальности выдвинутой проблемы и ее значении для усовершенствования образования в современном демократическом обществе.

Выводы. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что современное образование характеризуется параллельным изучением материальной и духовной среды человека, что ограничивает становление личности непосредственно в педагогическом процессе и влияет на ее проявление в более широкой социальной среде. Поиски преодоления этих ограничений связаны, прежде всего, с одухотворением создаваемой субъектами образовательной среды. В связи с этим возникает актуальная педагогическая проблема, связанная с пространством проявления духовности в педагогическом процессе, в том числе и в процессе подготовки будущего учителя музыки в ВУЗе.

В образовательной среде целесообразно выделить воспитание духовности (личностная сторона) и духовность воспитания (создаваемое субъектами явление, своеобразная социальная сторона). Эти явления составляют единое пространство – компонент учебного процесса, определяющий его гуманистические особенности и позволяющий рассматривать воспитание как становление личности в плоскости реальной социальной среды, а не только в плоскости ее духовности.

В педагогическом процессе целесообразно выделить планируемую и реально функционирующую духовность, которая проявляется смыслом явлений культуры. На социальный смысл и особенности педагогического процесса больше всего влияет изучаемый предмет, его программа, соответствующая учебная деятельность и ее социокультурная значимость (стандарты).

Личностный смысл педагогического процесса открывается посредством духовности субъекта (личности), содержания (смысла) ориентированной на самовыражение деятельности, духовного контекста этой деятельности и духовного контекста общей деятельности субъектов. Связанные в единое целое все эти структурные компоненты пространства духовности педагогического процесса вливаются в более общую структуру – пространство духовности воспитания.

В процессе подготовки будущего учителя музыки проявление духовности осуществляется посредством музыкальной (художественной) и профессиональной (педагогической) деятельности. Ведущая роль принадлежит художественной деятельности как способу проявления внутреннего мира обучающегося. Таким образом, открываются возможности проявления духовности студента. Все это превращает подготовку будущего специалиста в единый процесс его профессионального и личностного развития и свидетельствуют о становлении личности современного педагога-музыканта. Именно в таком понимании подготовки специалиста в ВУЗе открывается предназначение и

роль одухотворення созидаемой субъектами образовательной среды и пространства проявления духовности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Aramavičiūtė V., Martišauskienė E. (2009). Dvasingumo raiškos kontūrų beiėškant. / Dvasingumas žmogaus pasaulyje. Spirituality in the Human World. Kolektyvinė monografija. Sudarė ir parengė J.Kieviėšas ir R.Kondratienė. – Vilnius, Vilniaus pedagoginis universitetas. P. 88–103.
2. Bitinas B. (2000). Ugdymo filosofija. ISBN 9986-433-25-8. Vilnius, Enciklopedija.
3. Dvasingumas žmogaus pasaulyje / Spirituality in the Human World. Kolektyvinė monografija. ISBN 978-9955-20-474-9. // Sudarė ir parengė J.Kieviėšas ir R.Kondratienė / Redkolegija: akademikas A.Gaižutis ir kt. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas. 2009.
4. Gaižutis A. (2012). Apie estetinį vaiko ugdymą / Ugdymo dvasingumas. Spirituality of Education. Kolektyvinė monografija. Sudarė ir parengė J.Kieviėšas – Vilnius, Lietuvos Edukologijos universitetas. P. 388–402.
5. Malcienė Z. Studies of Art Subjects in Training Future Specialists at a College: the Context of Educational Paradigm Shift. Summary of Doctoral Dissertation. – Šiauliai, 2010.
6. Mureika J. (2009). Dvasingumas ir prasmė. Iš: Dvasingumas žmogaus pasaulyje. / Spirituality in the Human World. Kolektyvinė monografija. / Sudarė ir parengė J.Kieviėšas ir R.Kondratienė. – Vilnius, Vilniaus pedagoginis universitetas. P. 46–88.
7. Padalka G.N., (2012). Mokinių kūrybinė saviraiška mene. / Iš: Ugdymo dvasingumas. Spirituality of Education. Kolektyvinė monografija. / Sudarė ir parengė J.Kieviėšas ir R.Kondratienė. – Vilnius, Lietuvos Edukologijos universitetas. P. 210–220.
8. Rastrygina A. (2012). Personal and Professional Development of a Future Teacher – Musician in the Rearing Space of a Higher Educational Establishment. Iš: Ugdymo dvasingumas. Spirituality of Education. Kolektyvinė monografija. Sudarė ir parengė J.Kieviėšas. – Vilnius, Lietuvos Edukologijos universitetas. P. 541–542.
9. Ugdymo dvasingumas / Spirituality of Education. Kolektyvinė monografija. ISBN 978-9955-20-739-9. // Sudarė ir parengė J.Kieviėšas. / Redkolegija: akademikas A.Gaižutis ir kt. Vilnius: Lietuvos Edukologijos universitetas. 2012.
10. Кевішас І. (2008). Становлення музичної культури школяра. Монографія. ISBN 978-966-8861-78-9. – Міністерство освіти і науки України, Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В.Винниченка. – 288 с.
11. Кевішас І. Теоретическіе основи становлення культури школьника в процесі музикального виховання. Іш: Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 7 (12). Київ, 2009. С. 171–175.
12. Кондратене Р. (2013). Проявление духовности специалиста как показатель его становления в процессе изучения предмета в ВУЗе / Современное образование: смыслы и стратегии духовного развития человека // Сборник научных работ. ISBN 978-5-9710-0763-0. Под ред. Б.П.Мартиросьяна и др. – Москва, Российская Академия образования. С. 481–488.
13. Кремень В.Г. (2013). Иновационный человек как цель современного образования. / Современное образование: смыслы и стратегии духовного развития человека // Сборник научных работ. ISBN 978-5-9710-0763-0. Под ред. Б.П.Мартиросьяна и др. – Москва, Российская Академия образования. С. 214–229.
14. Олексюк О. Духовные ценности как основа компетентностно ориентированного высшего художественного образования. From: Applied research in studies and practice

(Taikomieji tyrimai studijose ir praktikoje). Nr. 7, ISSN 2029-1280. – Panevėžys, Panevėžio kolegija. – С. 73–76.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Ионас Кевишас – доктор педагогических наук, профессор Литовского эдукологического университета.

Круг научных интересов: гуманизация образования, становление культуры личности, проявление духовности в современном обществе и среде человека.

УДК 56. 34. 6: 54

**ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ
В РОССИЙСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Игорь КРАСИЛЬНИКОВ (Москва, Россия)

У статті аналізується становлення і розвиток дитячої музичної творчості за допомогою електронних музичних інструментів. Виявлено причини швидкого зростання даної навчально-музичної діяльності.

Ключові слова: електронні музичні інструменти, дитяча музична творчість, комп'ютерні технології, навчальні програми, навчальні посібники.

В статье анализируется становление и развитие детского музыкального творчества с помощью электронных музыкальных инструментов. Выявлены причины быстрого роста данной учебно-музыкальной деятельности.

Ключевые слова: электронные музыкальные инструменты, детское музыкальное творчество, компьютерные технологии, учебные программы, учебные пособия.

The article examines the emergence and development of children's musical creativity with the help of electronic musical instruments. The causes of the rapid growth of the educational and musical activities. Successful launch of innovative, computer-related areas of music and educational activities in Russia says the validity of the conceptual assumptions on which is built the appropriate technique, high demand for this activity and good development prospects.

Key words: electronic musical instruments, children's musical creativity, computer technology, curricula, teaching aids.

Электронное музыкальное творчество как новый вид учебно-художественной деятельности активно развивается в России с 2001 года, когда был впервые издан пакет примерных программ «Электронные музыкальные инструменты» (в этот пакет вошли программы: «Клавишный синтезатор», «Ансамбль клавишных синтезаторов», «Студия компьютерной музыки»). И за прошедшие 13 лет данная деятельность не

только получила повсеместное распространение в образовательном процессе ДМШ/ДШИ и других учреждений дополнительного образования, но и значительно выросла по своим качественным показателям.

Накопленный в этой сфере опыт позволил с успехом провести не только множество городских концертов электронной музыки учащихся ДМШ и ДШИ, но и детско-юношеские фестивали данного жанра в Москве (7 фестивалей), Санкт-Петербурге (5 фестивалей), Мытищах (11 фестивалей) и Химках (5 фестивалей) Московской области, Ижевске (9 фестивалей), Красноярске (9 фестивалей), Тольятти (5 фестивалей), Воронеже (4 фестивалей), Новочебоксарске (3 фестивалей), Южно-Сахалинске (3 фестивалей), Алатыре, Вологде, Екатеринбурге, Иванове, Казани, Калининграде, Миассе, Нижнем Новгороде, Новосибирске, Рязани, Североморске, Сыктывкаре, Челябинске и других городах России, а также Всероссийский конкурс «СИНТЕРРА» (Москва – 2012 г.) и четыре Международных конкурса «Музыка и электроника» (Москва – 2006, 2008, 2010, 2012 гг.), привлекущих сотни участников из России и стран-соседей.

Столь стремительное, с нулевой отметки распространение учебно-музыкальной деятельности нового вида и быстрый рост ее качества не имеет прецедентов в истории российского художественного образования. И тому есть несколько причин.

Во-первых, потенциал компьютерных технологий очень велик, а их воздействие на развитие современной культуры, в т.ч. сферу образования значительно. И даже отличающиеся известной консервативностью и далекие от цифровой техники учителя музыки оказались готовыми пойти навстречу своим увлекающимся этими технологиями ученикам и всерьез отнестись к перспективе освоения новой педагогической специализации.

Во-вторых, за последние годы появились отечественные научные и методические разработки в данной сфере, которые составили основу развития новой образовательной практики (в т.ч. монографии П.Л.Живайкина «600 звуковых и музыкальных программ», И.А.Крюковой «Клавишная электроника и технологии звука»; монографии И.Красильникова: «Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования», «Методика обучения игре на клавишном синтезаторе», «Студия компьютерной музыки: методика обучения», «Методика музыкального обучения на основе цифрового инструментария (с поурочной разработкой)», «Синтезатор и компьютер в музыкальном образовании», «Хроники музыкальной электроники», «Электромзыкальные инструменты» и др.).

В-третьих, – это появление и уже шестикратное переиздание упомянутого пакета примерных учебных программ по ЭМИ, а также – десятков учебно-методических и учебных пособий данной направленности для учащихся ДМШ / ДШИ и других учреждений дополнительного образования всех возрастов (в т.ч. «Школа игры на синтезаторе»

С.С.Важова, «Курс игры на синтезаторе» В.Г.Пешняка; пособия с участием автора статьи: «Школа игры на синтезаторе» – в соавторстве с А.Алемской и И.Л.Клип, «Народные песни и танцы», «Волшебные клавиши», «Произведения для ансамбля синтезаторов» – все три в соавторстве с Т.А.Кузьмичевой, «Нотная папка для синтезатора» – в соавторстве с И.Л.Клип, серия пособий «Учусь аранжировке» – младшие классы – в соавторстве с И.Л.Клип, средние классы – в соавторстве с Е.Е.Лискиной, старшие классы – в соавторстве с В.П.Чудиной и др.). Появились и учебно-методические разработки для базовой школы (в т.ч. элективные курсы И.Б.Горбуновой Г.Г.Белова, А.В.Горельченко «Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта)»); созданные мной в соавторстве с Н.А.Глаголевой учебно-методическое пособие «Электронное музыкальное творчество в общеобразовательной школе (младшие классы)» и в соавторстве с Д.А.Семеновой – учебно-методический комплекс для учащихся 5–8 (9) классов «Электронное музыкальное творчество» и др.), на основе которых данная деятельность может получить самое широкое распространение.

В-четвертых, трудно представить столь стремительное увеличение числа новых специалистов и повышение их квалификации без курсов подготовки преподавателей по классу ЭМИ, которые при поддержке ведущей фирмы-производителя музыкальной электроники CASIO были проведены на базе учебно-методических центров многих российских городов: Москвы, Санкт-Петербурга, Брянска, Владивостока, Вологды, Жуковского, Златоуста, Егорьевска, Екатеринбурга, Иванова, Ижевска, Иркутска, Казани, Калининграда, Кемерово, Краснодара, Красноярска, Мурманска, Мытищи, Нижнего Новгорода, Новосибирска, Норильска, Оренбурга, Орска, Ростова-на-Дону, Рязани, Самары, Саратова, Сургута, Сыктывкара, Тольятти, Томска, Химок, Чебоксар, Челябинска, Щелкова, Южно-Сахалинска, Якутска, Ярославля. Притом в ряде городов такие курсы были проведены многократно.

И, наконец, в-пятых, на развитие новой образовательной деятельности положительное воздействие оказывают образовательные журналы «Музыка и электроника» (выпускается с 2003 г.) и «СИНТЕРРА – территория синтезатора» (выпускается с 2012 г.), которые осуществляют ее методическую и информационную поддержку. Журналы рассказывают своему читателю о ярких явлениях электронной музыки, освещают вопросы ее истории и теории, знакомят с новыми музыкальными инструментами и компьютерными программами, раскрывают многообразные проблемы развития музыкального образования на основе компьютерных технологий, осуществляют мониторинг всех значимых в данной сфере событий.

Успешный старт инновационного, связанного с компьютерными технологиями направления музыкально-образовательной деятельности в

России говорит об обоснованности концептуальных положений, на которых построена соответствующая методика, высокой востребованности данной деятельности и хороших перспективах ее развития.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе: Учебное пособие / И.Б.Горбунова, А.В.Горельченко. – СПб. – Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2003. – 65 с.
2. Живайкин П. 600 звуковых и музыкальных программ / П. Живайкин. – СПб.: БХВ-Санкт-Петербург, 1999. – 624 с.: ил.
3. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования / И.М.Красильников. – LAP LAMBERT Academic Publishing. – Saarbrücken, Germany. – 2012. – 447 s.
4. Крюкова И.А. «Клавишная электроника и технологии звука» / И.А. Крюкова. – М.: Современная музыка. – 2009. – 200 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Красильников Игорь Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, главный редактор журналов «Музыка и электроника» и «СИНТЕРРА – территория синтезатора», член Союза композиторов России.

Круг научных интересов: развитие электронной музыки, использование электронных музыкальных инструментов в молодежной среде.

УДК 371.34:78

CULTIVATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE AMONG LIBRARY STAFF THROUGH PROJECT ACTIVITY

Zita MALCIENE, Aušra GUDGALIENE (Panevezys, Lithuania)

Соціальні та економічні зміни в Литві і в усьому світі вплинули на діяльність фахівців різних професій. Загальна культурна компетентність співробітників бібліотек та інших закладів культури оцінюється з точки зору цілісного підходу. Дослідження демонструє можливості художньої реалізації освітніх проектів в закладах культури.

Ключові слова: загальна культурна компетентність, проектна діяльність, зрілість особистості, художньо-освітній проект, творчий процес, цілісний підхід.

Социальные и экономические перемены в Литве и во всем мире повлияли на деятельность сотрудников разных профессий. Общая культурная компетентность сотрудников библиотек и других учреждений культуры оценивается с точки зрения целостного подхода. Исследование демонстрирует возможности художественной реализации образовательных проектов в учреждениях культуры.

Ключевые слова: общая культурная компетентность, проектная деятельность, зрелость личности, художественно-образовательный проект, творческий процесс, целостный подход.

Social and economic changes in Lithuania and worldwide is challenged the employees of different professions to the new requirements. The current period is characterized as a streak of unceasing changes in society and expansion of rush information and communication technology. For the libraries and other institutions of culture is turned the time of drastic re-contemplation, function resumption and self-identification in the social niche.

General cultural competence of employees is valued in terms of broad-based culture as far as the main service estimator is a library user who anticipates to meet both a qualified professional and sophisticated persons.

The research demonstrates the possibilities of artistic educational projects realization in cultural institutions along with their evaluation of qualitiveness. Cultural competence is based on the project activity experience, related with professional perfection and maturity of an individual.

Keywords: *general cultural competence, project activity, maturity of an individual, artistic educational project, creative process, holistic view.*

ISSUES. In the circumstances of political, economic and social changes, information technologies expansion and globalization, general cultural competence of a library staff in the context of society became a matter of public discussion [4]. It is substantial taking into account the social magnitude of individual's maturity integrated into environment. Such process encourages the accumulation of experience and maturity therefore, according to L.Jovaiša [5], artistry by fairness, aptitude, technicality is attributed to the cultural quality of an individual.

Modern requirements for the employees of culture cannot contain a qualification conception which is defined by knowledge, capabilities, grip and skills. It is important to materialize the acquired competence and pursue better results sustaining personal qualities, attitude and value system. Consequently, it is essential now and in the future to do refresher courses and advance the level of competence. Thus, the management of cultural institutions will be developed, accomplished and every effort made for the successful work. Qualification requirements distinguish general cultural competence and other personal qualities which are determinate for the positive results in particular culture. That is respect shown to the cultural diversity, to the traditions of Europe and Lithuania, along with the provision to convey and enshrine it. Without changing a library staff practice, it would be meaninglessly to expect any alternation in the system of culture as nowadays, success depends on the staff positive attitude towards pendulum, collective activity, creativity, and responsibility to society. Such employees stimulate the community to show interest in innovation, to implant it at work, switching consistantly from qualification raise to competency development [9].

Scholarly literature subsumes the development of general cultural competence to the factor which effects the combination of knowledge, skills and attitude. Europe's outline of general competence is predicated on the conception of proper knowledge and skills needed for everyday life participate in the life of

community. Because of this, general cultural competence is becoming a more dynamic concept covering wider regulations which allow the individuals to bring into play their knowledge and skills.

A competence researcher, the USA scientist R.Boyatz [1,2] assumes that general cultural competence is emphasized as the characteristic of an individual which relates with the better performance of duties. It designs the opportunities: to protect and expand the multiplicity and enrich Lithuanian culture by national minorities; to participate in the process of society, education and culture vicissitude; to create the information and knowledge society, etc. People, who are related in the same cultural context, can easily share with implication, accordingly the conception of culture is highly important in terms of intercultural cooperation and general cultural competence. A.Trotter, L.Ellison [12] emphasize that holistic view on general cultural competence allows to achieve better results in spite of various circumstances.

Interdependent people are unlike culturally, so thorough familiarity with the other culture helps reduce the discomfort. Every modern employee of culture who investigates the market demand, should perfectly manage general cultural competence: to respect the world cultural diversity, cultural traditions of Europe and Lithuania, to convey and cherish them; to realize the trends and values of the world science and culture; be able to respond to the changes of the modern world creatively; to shape society on the principles of humanism, democracy and civil ideas [8, 10].

The concept of general cultural competence includes the cultural consciousness, knowledge, comprehension and sensitiveness [11]. It supplies knowledge about the most influential works of culture, the importance of aesthetic elements in everyday life, the ability to interconnect your own creative and expressive viewpoint with other people opinion; hereupon the cultural expression is essential for the development of creative abilities which afterwards might be adjusted in the field of occupation. That is why the libraries and other institutions employees should cultivate and expand general cultural competence since it will capacitate them to analyze the efficiency of their practice, to seek without cease the new alternative and chances for perfection, i.e., to achieve the best results at work.

P.Jucevičienė, D.Lepaitė [6] maintain that general cultural competence is a feature of qualification or an ability to operate on the basis of an individual's knowledge, skills, abilities, approach, personal characteristics and values. They notice that competence can be defined as a conception which enables people to work at any level of their main activity. M.Crossan along with his followers universally delineated the composition of general cultural competence [3] highlighting its main elements: conferment of diversity as a value, ability to evaluate culturally, grasp of dynamism, institutionalized cultural knowledge, understanding of cultural diversity. It is requested to respect cultural differences

and to recognize unique traits so that everyone's potential and individuality would keep growing.

General cultural competence

Project management competency

1. Picture **The elements of General cultural competence**

In general, it is possible to predicate that general cultural competence is essential and all-around for the self realization and expected fulfillment of duties in any professional sphere. Moreover, self-estimation and self realization might fail if any of the elements would not be mastered properly.

With the increase of society educational level, the library clients require more qualified assistance. Self-confidence, intercultural communication flexibility and cooperation skills can be achieved and secured by general cultural competence. A librarian should feel not only spiritual values but also the need of conveyance them to others implementing it with contemplation and behaviour. He or she should also focus on the society problems and balance the professional dilemmas. Knowledge is a part of general cultural competence but its possession does not mean its implementation. Project management competency is especially important for the process of creativity and innovation since it enables to plan and exercise the artistic project successfully. While materializing such a project, with the following spread of it, a librarian, as a team member, should comply the common adopted resolution based on various cultures and fields of activity. This work method brings more of diversity and attraction into a librarian's performance. The concept of project either in theory or in practice is defined unequally: as a temporal activity strictly limited by the beginning–end frame; as an agreement having the certain goals; as a record arranging the future objectives in terms of finance, methodology and sociality; as a system involving the formulated goals, and for their realization the objects will be created, the technological process will be scheduled, the resources will be set in order, and the management solutions along with the means of establishment will be arranged [7]. The management of artistic educational projects is a professional activity based on the modern scientific knowledge, experienced methods, means, technologies, and focused on the best results.

The subject of research – general cultural competence of the library staff.

The objectives of research – to disclose the development of general cultural competence and its expression in the project activities.

The tasks of research: to define the preconditions for the development of general cultural competence; to traverse a subject of peculiarities of the artistic educational projects.

The methods of research. Theoretical: analysis of scientific literature. *Empirical:* artistic educational project, qualitative search.

The reputation and standing of librarians directly depends on their cultural level, versatile erudition, high professionalism and working knowledge. Such people are very creative individuals who are able to interact with community on

the basis of dialogue, tolerance, assistance, justice, activeness and creativity. Professional perfection is comprehensible as continuous, unbroken and concurrent from the main activity process.

This attitude was shaped analyzing the peculiarities of artistic educational projects and professional activity.

The results of research of artistic educational project «Tinkly spring»

The project was aiming to develop general cultural competence of the library staff arranging cultural events for the local community and focusing on the promotion of choral art. During the series of concerts, spectators were acquainted with the deep traditions of Lithuanian choral performance. The members of local community learnt about different kinds of choral composition like mixed, children’s, male or female, and their music repertoire. There were also some fragments from Lithuanian authors and poets along with the famous tunes.

Furthermore, it was cleared up how the library staff rated the experience they gained in terms of accumulation, and what factors conditioned the success.

All of the participants were asked to describe the impressions and experience they had got, so the survey demonstrated rather positive attitude: six people presented various reasons proving how much they enjoyed the project organisation and implementation. The majority of participants felt the peculiarities of the new style of communication and absolutely new experience, they became real team members who were able to find solutions quickly and effectively. Another useful lesson was the search of sponsors and their persuasion to cooperate for the common purpose.

Table 1

Librarians’ attitude towards educational project

<i>Category</i>	<i>Subcategory</i>	<i>n=6</i>	<i>Confirming statements</i>
Participation in a Project	Accumulation of experience	6	«...even though not many projects were realized, much experience was received» «...my thoughts were materialized through the artistic project activities» «...felt self-confidence doing these jobs»
	Training objectives and	4	«...expanded my objective skills thanks to the project...»
			«...before hand training and learning is essential» «...the grasp of how to arrange a project has come»
	Team work	6	«...it was fun to be a team member» «...it is much easier to look for the problem solutions with the team mates than individually» «...working together helped to set a task much faster» «...if a team is good, any job runs smoothly»

Project organisation is often associated with management or a mean that allows to implement the strategic plans of any organisation. Nowadays, it is established both in business and the institutions of culture, education and science. Among the most common project destinations are business, science, training and non-profit kinds, so the latter one is more typical for the libraries as a non-commercial institution.

The respondents also underlined that, arranging the project, they learnt to plan which is extremely important for the future success.

Librarians, the project participants, never had any experience in this field, that is why they got not just positive impressions but also essential skills. All of the team members put stress that the project taught them to be innovative, creative, able to plan, share and match the activities with the colleagues.

People realized that doing a team work, the goals are easily achievable, and the skills are better mastered, that everyone's share makes up the total result.

Table 2

Project contribution to the private experience

Category	Subcategory	n=6	Confirming statements
Personal qualities	Self-	4	«...now I know what my input in the common job is»
			«...learnt a lot by myself»
			«...shaped my self-sufficiency skills»
			«...self-sufficiency helped turn my ideas into reality»
	Responsibility	6	«...felt responsibility in front of my colleagues and myself»
			«...it was uneasy at the beginning to feel responsibility for the engagement»
			«...workin hard, I revealed my good qualities»
			«...self-sufficiency, self-confidence and feeling of responsibility got stronger»
			«...experienced the freedom of creation»
			«...looks like all mates around were creative»
Creativity			

The confirming statements mentioned above let assume that the project organization and implementation designed the advanced conditions for the participans themselves to keep doing these jobs in future, to create the common community plan of activities, to estimate the benefits of participation and to set up the diversity of opportunities.

The survey results gave evidence that participation in the project has a lasting value in terms of the personal skills metamorphosis: people became more self-confident and self-sufficient, they learnt to express their thoughts and attitude towards others. Besides, the project changed their scale of values, thei

desire for search and innovation. Consequently, the project activities encourage people to learn and act independently and creatively, to develop the environment of positive emotions. In other words, this competence spreads effectively if participants' principles, attitudes, and expectations match their scale of values. It should not be forgotten that an individual general cultural competence is a source of the whole institution's success. On the other hand, people exercised real challenges looking for the problem solutions.

Table 3

Problems of the project implementation

<i>Category</i>	<i>Subcategory</i>	<i>n=6</i>	<i>Confirming statements</i>
Problems	Lack of experience	6	«...giving an estimate for costs was not easy»
			«...knew nothing about such projects»
			«...no experience at all»
			«...faced difficulties preparing the financial report»
			«...community members were not active»
			«...with the reduced financing, had to recompose the project which was difficult»
	Psychological factors	5	«...plenty of extra work»
			«...the very birth of the project»
			«...lots of time was shared»
			«...reluctance to take responsibilities»
			fear of the project presentation»
	Shortage of funds	2	«...no ideas what is possible to do having so little»
			«...all good intentions are going to be killed because of low financing»
	Scheduling	1	«...planning a timetable was something...»

Among the difficulties, shortage of funds and estimation for costs were the main ones. Another trouble people faced was the exact time frames of the changing project implementation because, in that case, the project design had to be either totally changed or corrected. However, the participants got very useful experience, they also had time to contemplate the final result along with their activities in view of themselves and others. On the other hand, they had a chance to scoop up their colleagues' experience. In conclusion, all the participants expressed the strong wish to keep working with the projects in future as it gives them a feeling of satisfaction.

The search corollary. The artistic educational project «Tinkly spring» revealed some peculiarities in the development of general cultural competence: participation in the community cultural life is a desirable practice since it designs the favourable conditions for the institution employees to advance at their work

and life in general. This practice is up-and-coming because it improves the competence of the staff, and consolidates the links within community.

Such projects stimulate the demonstration of respect to the local choral and cultural traditions, they strengthen cooperation within the institution and community, they motivate people to be more active participating in the improvement of local life.

The results of this educational project confirm that such kind of activities and methods of implementation should be recommended to other libraries as far as it gives an additional impuls for the development of general cultural competence, further active cooperation and collaboration.

REFERENCES

1. Boyatzis R. Core Competencies in Coaching Others. – Case Western rezerve University. – 2002.
2. Boyatzis R. Competencies in the 21 Century // Journal of Management Development. – 2008. Vol. 27, No. 1, pp. 5–12.
3. Crossan M. M., Lane H.W., White R. E. An organisational learning framework: from intuition to institution. Academy of Management Review. – 1999. Vol. 24, No. 3, pp. 522 – 537.
4. Gudauskaitė S. Towards Knowledge Society: Demand of Employee's Key Competences in an Organization. // Mokslo darbai: Informacijos mokslai. – Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. – 2007. T. 40, p. 66–72.
5. Jovaiša L. Science and Practice of Education. – Vilnius: Agora. – 2001.
6. Jucevičienė J. Lepaitė D. The Concept of Competence // Mokslo žurnalas: Socialiniai mokslai. – Kaunas: Kauno technologijos universitetas. – 2000. Nr.1 (22), p. 44–50.
7. Malcienė Z. Studies of Art in Training Future Specialists at a College: the Context of Educational Paradigm. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). – Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla. – 2010.
8. Kazlauskienė T. Competencies: Discussion and Analysis. // Mūsų socialinis kapitalas – ūkinis. Konferencijos medžiaga. – Kaunas: Technologija. – 2003.
9. Šiaučiukėnienė L., Visockienė O., Talijūnienė P. The Basis of Modern Didactics. – Kaunas: Technologija. – 2006.
10. Tūdytūnaitė V. Teamwork Competencies and Methodology of Research / Monografija /. – Kaunas: Judex. – 2005.
11. Tūdytūnaitė V., Bubnys R. The Tool of Self-assessment in Intercultural Competence /Metodinė priemonė/. – Šiauliai: VŠĮ socialinių mokslų kolegija. – 2010.
12. Trotter A., Ellison L. Understanding Competence and Competency. In B.Davies and L.Ellison (Eds.), School Leadership for the 21 st Century. – London: RoutledgeFalmer. – 1997, p.p. 36–53.

DETAILS ABOUT THE AUTHOR

Zita Malcienė – Doc. dr. Panevezys College, Lithuania, **Aušra Gudgalienė** – lectorius Panevezys College, Lithuania.

Scientific interests: cultural competence of librarians and other cultural institutions.

УДК 37. 013

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИДАТНИХ УКРАЇНСЬКИХ СПІВАКІВ С. КРУШЕЛЬНИЦЬКОЇ ТА О. МИШУГИ

Олег МИХАЙЛИЧЕНКО (Суми, Україна)

У статті з історіографічної точки зору аналізується виконавська, педагогічна та просвітницька діяльність видатних українських співаків С.Крушельницької та О.Мишуги. Досліджено життєвий та творчий шлях митців, їхній вплив на формування виконавської культури майбутніх співаків, їхнього професійного становлення у царині музичного мистецтва. У статті розкрито методику вокального виховання та запропоновано методи спієу, які сприяли професійному становленню майбутніх виконавців.

Ключові слова: музично-педагогічна діяльність, виконавська культура, методика вокального виховання, майбутній виконавець.

В статье с историографической точки зрения анализируется исполнительская, педагогическая и просветительская деятельность выдающихся украинских певцов С.Крушельницкой и А.Мишуги. Исследованы жизненный и творческий путь деятелей искусства, их влияние на формирование исполнительской культуры будущих певцов, их профессионального становления в области музыкального искусства. В статье раскрыта методика вокального воспитания и предложены методы пения, которые способствовали профессиональному становлению будущих исполнителей.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая деятельность, исполнительская культура, методика вокального воспитания, будущий исполнитель.

In the article from the historiographical point of view is analyzed performing, teaching, and outreach activities of prominent Ukrainian singers S.Krushelnytska and O.Mishuga. Studied the life and career of art, their influence on the formation of future singers performing culture, their professional development in the field of music. The article discloses a technique of vocal education and proposed methods of singing, which contributed to the professional development of future artists.

Keywords: musical-pedagogical activity, performing culture, vocal technique training, the future artist.

Серед найвидатніших співаків світу кінця XIX – першої половини XX століття **Соломія Амвросіївна Крушельницька (1872-1952)** була символом досконалості і неперевершеності.

Розуміння ролі інтелігенції у ставленні до трудового народу і до народних мистецьких скарбів формувались у співачки в ідейній атмосфері І.Франка та його однодумців. З І.Франком, М.Павликом, В.Стефаником,

О.Кобилянською єднала її справжня ідейна і творча дружба [1]. Винятковий інтерес С.Крушельницької до української народної пісні значною мірою зміцнився завдяки високому авторитету народнопоетичної творчості Галичини серед передової інтелігенції, створюваному й підтримуваному працями та періодичними виданнями Івана Франка, його багатогранною фольклористичною діяльністю.

Про любов Соломії Крушельницької до народних пісень, її майстерне виконання їх зі сцени і в товариському колі дізнаємося з багатьох спогадів і статей про співачку [2]. Відомі знавці народної музики і звичайні любителі із незмінним захопленням говорять про цей репертуар співачки. «Часто, – писав композитор С.Людкевич, – під власний акомпанемент виконувала одну-дві пісні із свого рідного села на Поділлі. Можна було бачити, як артистка тоді перевтілювалася, вона, здавалося, забула про свою велику славу, про свої успіхи на європейських столичних сценах і цілковито переносилася в середовище рідного села. Співала ті пісні в своїй обробці, навмисне так, як збереглися вони в її душі ще з дитячих років. Краса, навіть своєрідна примітивність окремих пісень робила їх надзвичайно оригінальними» [3, с. 45].

У спогадах зустрічаємо окремі дані про народнопісенне оточення майбутньої співачки в її юні роки, про її участь у сільському хорі, на весіллях, звідки вона й перейняла чимало народних пісень та манеру співу [4]. Саме в селі народжувались її захоплення піснею та співом, які згодом зробили Соломію Крушельницьку пропагандисткою української народної пісні на рідній землі й далеко поза її межами.

Артистка розповідає про своє життя: «Пісня, музика – моя стихія з малих літ. Любов до музики і співу прищепив мені батько, який неабияк грав сам. Хоч він і був священником, але – як я це розумію – залишався людиною досить світською, або, краще сказати, прогресивною. Дуже він любив українську народну пісню. Батько навчив нас усіх, дітей, грати на різних інструментах. Майже щовечора в нашому домі відбувалися сімейні концерти» [5, с. 89].

Праця на рідній землі, на благо рідного народу додавала їй сил і приносила велике задоволення. Вона з величезною радістю прагнула передати свій багатющий досвід, свої знання молодому поколінню. І в цьому вбачала своє щастя.

Як відомо, у 1881–1882 рр. в Тернополі були започатковані Шевченківські концерти за участю чоловічого хору А.Вахнянина зі Львова. На цих концертах була юна Соломія з сестрами і батьками. Після цього Соломія з сестрами Осипою та Оленою співають у міщанському хорі Тернополя. На концерті 1883 р. Соломія вперше в своєму житті виступила як солістка, виконала пісню «На городі коло броду» М.Лисенка на слова Т.Шевченка. Є.Барвінська була першою фаховою учителькою вокалу і гри

на фортепіано юної Соломії, збагатила її концертний репертуар піснями М. Лисенка.

У Шевченківських концертах та вечорницях «Бесіди» Соломія з сестрами співала у складі хору (інколи у складі Денисівського хору). На концерті пам'яті М.Шашкевича 1888 р. вона із студентом Володимиром Садовським відспівала дуети з «Різдв'яної ночі» М.Лисенка. Тут слід сказати ще про участь Соломії у таких тернопільських вечорах, як концерт студентської «Дванадцятки» (1885) та на Крайовій етнографічній виставці (1887).

У 1880-их роках, водночас з концертними виступами, в Тернополі проходило і музичне навчання Соломії. Відомо, що вже з семи років батько вчив доньку гри на фортепіано. Часто вона грала з сестрою Оленою (Галею) в чотири руки. Десь у 1884–1885 рр. з нею працює Є.Барвинська, а в 1886–1890-их Соломія навчається у Тернопільській музичній школі товариства «Приятелів музики». Спочатку її вчителями були по класу фортепіано піаніст і композитор Владислав Вшелячинський, по класу вокалу професор Йосип Горітц, а пізніше – піаніст Альфред Колачковський, що приїхав з Кракова, і вокаліст Альфред Мельбеховський. Обов'язковою, як і для всіх учнів, була участь Соломії у хорі музичної школи, який щорічно давав концерти для батьків, а також під час зборів всіх членів товариства «Приятелів музики».

Багато допомагав Соломії в її освіті старший брат Антон, зокрема, зі Львова у Білу привозив книги, словники німецької і французької мов, ноти з творами композиторів. Тоді ж юна Крушельницька познайомилася з друзями брата Антона, студентами, а згодом музичними діячами–композитором Д.Січинським і диригентом та критиком Володимиром Садовським, які були частими гостями на домашніх концертах у Білій.

З першого вересня 1891 року С.Крушельницька розпочала навчання на вокальному факультеті Львівської консерваторії Галицького музичного товариства. С.Крушельницька прийшла до консерваторії із значною підготовкою. Мала добрі знання з теорії музики та музичної літератури, практичні навички з вокалу і гри на фортепіано, культуру артистизму з попередніх концертних виступів. У 1885–1890 рр. Соломія бачила у Тернополі музичні вистави Львівського українського театру «Бесіди». Крушельницька-студентка жила на квартирі з Я. Королевич-Вайдовою, відомою польською співачкою. Навесні 1892 р. кваліфікаційною екзаменаційною комісією I-й ступінь надано тільки С.Крушельницькій, М.Левицькому і Г.Гурському, а на конкурсних концертах Соломія одержала Похвальний лист і бронзову медаль. З першого року навчання у консерваторії С. Крушельницька стала солісткою українського хору «Львівського Бояна».

Восени 1893 року С.Крушельницька виїхала до Італії. У Мілані вона вдосконалює свій голос. У 1894 році у Львівській опері співає головні

партії у «Трубадури» Верді, «Фаусті» Гуно, «Африканці» Мейєрбера і в «Страшному дворі» Монюшка. У 1895–1898 Крушельницька гастролювала у Львові, Кракові, в італійських містах Кремона, Зара, Палермо. Під час цих гастролей С.Крушельницька знайомиться з письменниками М.Павликом, І.Франком, В.Стефаником, М.Кропивницьким, М.Чернявським, А.Бобенком. У листопаді 1899 року дирекція Варшавської опери примусила С.Крушельницьку взяти участь у концерті для родини російського царя у маєтку Скерневіцах коло Варшави. Горда українка в знак протесту проти царського свавілля на Україні заспівала тужливу народну баладу «Ой попід гай зелененький брала вдова лен дрібненький».

Дальші гастрольні виступи Крушельницької відбувалися у Парижі, Неаполі, Палермо, Римі, Львові. Її чарівний голос звучав у театрах «Ла Скала» (прем'єра «Федри» Піццетті), у Монте-Карло, Лісабоні і Неаполі. У 1920 році вона залишила оперну сцену. Пізніше виступала як камерна співачка. У 1898 р. Соломія провела «концертне турне» у Львові, Стрию, Станіславі, Коломиї, Бережанах, Перемишлі і Новому Санчі. Повертаючися з Галичини до Італії, Соломія по дорозі заїхала до Перемишля і взяла участь у Шашкевичівському концерті. Друге «концертне турне» по Галичині – Львів, Стрий, Станіслав, Коломия, Городенка, Тернопіль – відбулося в 1928 році за участю піаніста Богдана Дрималика.

Влітку 1932 р. С.Крушельницька приїхала з Італії до рідного краю. Гостювала у сестер, дала концерти у Львові і Станіславі. У липні-серпні 1937 р. вона знову в родичів у Галичині. Восени 1939 року С.Крушельницька повернулася назавжди до рідного Львова, де в 1945–1952 рр. працювала професором вокалу у Львівській консерваторії ім. М.В.Лисенка. У 1951 р. їй присвоєно звання заслуженого діяча мистецтв України. А 15 листопада 1952 року перестало битися серце великої української співачки.

Як педагог Соломія Крушельницька застосовувала свій метод навчання: на заняттях-лекціях багато сама співала і виправляла помилки учнів своїм співом. На лекціях Крушельницька була терпляча, але вміла часом гостро поіронізувати з якогось недоліку. Відзначалася великим спостережливим хистом. Сама дуже вправна у рухах при співі, гостро засуджувала зайві рухи і недоцільну міміку. Мало робила словесних зауважень, але те, що говорила, було дуже важливо і міцно запам'ятовувалося.

До студентів Соломія Амвросіївна ставилася дуже приязно, щиро, по-материнському. Все, чим вона була багата (а талант і досвід у неї були справді величезними), співачка прагнула передати мистецькій молоді. Щодо оцінок Соломія Амвросіївна була категоричною і завжди надавала їм рішучої форми: «Це дуже добре» або: «Це нічого не варто». Може, дехто й побоювався прямої співачки, однак поважали її всі без винятку. Авторитет вона мала величезний. «Співати слід так, як розмовляєте, –

просто, вільно на нормальному диханні, виразно вимовляючи слова, Впевненість у собі – основа успіху», – говорила вона [6, с. 78].

Студенти звикли до свого доброго педагога, переймаючи від неї не тільки прекрасну вокальну школу, виконавський досвід, розуміння музики, а й громадське ставлення до своїх обов'язків. Це були не просто лекції вокалу, а несподівані і не передбачені програмою зустрічі з минулим (для студентів) або епізоди з життя (для С.Крушельницької). Для студентів, скажімо, партія Чіо-Чіо-сан була досить далекою, абстрактною і, можливо, не зовсім зрозумілою, хоч і цікавою. Але невеликий екскурс педагога в історію постановки цієї опери, розповідь про незабутні зустрічі з її творцем – композитором Дж.Пуччіні робили цей образ близьким, рідним, зігрітим теплом великої співачки. В такі моменти Соломія Амвросіївна переставала бути педагогом і на мить ставала знову оперною співачкою. Ці хвилини для її учнів були надзвичайно дорогими, незабутніми.

С.Крушельницька ставилася до своїх обов'язків педагога з великою відповідальністю. Вона була завжди терплячою і вимогливою, ніколи не виявляла незадоволення або роздратування. Для розспівування студентам завжди давали вокалізи Джузеппе Конконе та Сальваторе Маркезі, вважаючи їх найкращим педагогічним матеріалом для розвитку техніки, розширення діапазону, динаміки і вироблення кантилени, навичок дихання та інших компонентів вокального мистецтва. Проте найкращим методом навчання молодих співаків С.Крушельницька вважала спів педагога, який проводить заняття сам, без концертмейстера – це дає більше можливості передати характер і зміст твору, що вивчає студент. Студенти безмежно любили Соломію Амвросіївну як людину і педагога.

Треба визнати, що педагогічна праця С.Крушельницької, хоч і не довгочасна, принесла гарні плоди. Своїм студентам вона прищепила навички справжньої вокальної культури, деякі з них з успіхом працювали на оперних сценах.

Як відомо, артистична діяльність вимагає безнастанної роботи над собою, а Соломія Амвросіївна насамперед була великим художником. Любила музику різних народів і композиторів, відчувала в ній найтонші стилістичні нюанси, знала всі солоспіви та опери М.Лисенка, а також збірки його народних пісень, знала всіх галицьких композиторів, а з 1940 року, коли вже постійно проживала у Львові, вивчала твори сучасних їй композиторів.

Маючи величезний виконавський досвід, тонкий художній смак і чудовий вокальний слух, Соломія Амвросіївна широко користувалася своїми безцінними надбаннями в педагогічній роботі. Вона вмiла не тільки зберегти кращі якості співацького обдаровання студента, а й без надмірних зусиль розвинути їх. Соломії Амвросіївні був зовсім чужий формальний метод тих педагогів-вокалістів, у яких за зовнішньою наукоподібністю не відчувається справжнього музичного таланту, міцної практичної основи,

співацької концепції як результату проникнення в суть музики, в суть співу як творчого процесу. Соломія Амвросіївна володіла надзвичайно широкою співацькою концепцією, якій ніколи не зраджувала.

С.Крушельницька ніколи не нав'язувала свої думки, свого розуміння твору. Навпаки, прагнула, щоб студент самостійно вмів знайти головне і виділив його власними засобами. Слід зазначити, що сама Соломія Амвросіївна була чудовим інтерпретатором. І коли вона інколи показувала, як треба співати ту чи іншу фразу або пісню, то здавалося, що саме так, а не інакше вона й має звучати.

Як людина і педагог, Соломія Крушельницька, не шкодуючи а ні сил, а ні здоров'я, радо передавала студентам свій багатющий досвід і великі знання. Вона прагнула виховати не лише повноцінного музиканта, а й всебічно розвинену людину з широким світоглядом. Крушельницька була високоосвіченою людиною. Володіючи багатьма іноземними мовами, вона перечитала безліч творів світової класики і вміла розповісти про них, дати належну оцінку. Вона натхненно читала напам'ять вірші різних поетів, була глибоко обізнана з живописом, скульптурою, архітектурою.

Серед найвидатніших оперних співаків світу золотими буквами сяє ім'я лірико-драматичного тенора **Олександра Пилиповича Мишуги (псевд.– Філіппі-Мишуга) (1853-1922)** [7]. Славну сторінку вписав він і в історію українського концертного виконавства.

В його репертуарі – арії, пісні та романси вітчизняних і зарубіжних композиторів. Співак-патріот завжди вважав своїм священним обов'язком брати участь у національних святах рідного народу. Як розповідає письменник Є.Кротевич, О.Мишуга співав у Києві на ювілеї української літератури – сторіччі виходу в світ «Енеїди» І.П.Котляревського. Дуже часто він разом з іншими українськими митцями – С.Крушельницькою, М.Менцинським, О.Носалевичем, М.Левицьким, Ф.Лопатинською, А.Осиповичевою – виступав у концертах, присвячених Тарасові Шевченку.

Олександр Мишуга виховав чимало знаменитих співаків. Михайло Микиша був одним з найкращих солістів-тенорів українських та російських сцен у 10-30-х роках. Славу свого учителя множили Олександра Любич-Парахоняк – лірико-драматичне сопрано, яка співала в містах Західної України, в Польщі, Німеччині, Чехословаччині; Софія Мирович – колоратурне сопрано – виступала на сценах України і Росії; Марія Донець-Тессейр – професор Київської консерваторії. В Польщі його ученицями були відомі примадонни Яніна Королевич-Вайдова та Софія Забелло.

Мишуга залишив по собі світлу пам'ять не тільки як великий митець, а також як патріот-громадянин. Він завжди пам'ятав, що вийшов з трудового народу і йому зобов'язаний своїм мистецтвом. Говорив у розквіті сил: «Коли б я ще раз мав прийти на світ, то не хотів би вродитися дитиною з багатого і знатного роду, з чужою славою і чужим маєтком, а тільки з сильними м'язами і здоровою головою...».

Слава О.Мишуги як знаменитого професора солоспіву гомоніла потрохи вже з давніх літ, ще з часу його співацької діяльності у Львові та Варшаві. Уже тоді О.Мишуга ввів на сцену деяких своїх учнів (згадати хоч би відоме сопрано Королевич-Вайдову). Але найбільше та слава поширилася пізніше, після 1900 року, коли він уже трохи менше виступав на сцені, а більше віддавався педагогічній діяльності, з 1906 року (Київ, а потім Варшава). Про метод школи О.Мишуги, його прекрасні наслідки заговорили в Києві в 1907 році з нагоди виступів його учнів на естраді та сцені. Голосну рекламу приніс своєму маестро відомий тенор оперних сцен Росії Михайло Микиша, що в 1913 році завітав на ювілейні концерти в честь Івана Франка до Галичини, де голосом і школою зарепрезентувався як другий Мишуга. Крім того, він виголосив цікавий реферат про школу Мишуги, про якого висловлювався завжди з найвищим пієтизмом, ілюстрував виклад нюансами свого власного голосу, справді подібного тембром до голосу його знаменитого учителя.

Коли Мишуга близько 1910 року знову переїхав до Варшави і почав працювати як професор співу в консерваторії, до нього потягнулися на навчання найкращі молоді оперні співаки зі Львова і після одного-двох років верталися з результатами, яких не могли досягти у львівських професорів за довгі часи навчання. Це дві тодішні учениці Музичного інституту ім. М.В.Лисенка Олександра Любич-Парахоняк та Софія Колодій. Будучи у Львові в червні 1914 року, Мишуга відвідав Музичний інститут ім. М.В.Лисенка та продемонстрував із своїми львівськими ученицями, що вчилися у нього на останньому році у Варшаві, свій метод солоспіву.

Метод співу О.Мишуги не був зрештою ніяким новим винаходом. Була це тільки єдино можлива, доцільно та послідовна система природної установки емісії голосу в усіх регістрах та добування з нього якнайбільшої звучності, гнучкості і округлості, без порушень при цьому всіх природних умов та основ творення і резонування звука голосовими органами. Музично-драматична школа М.В.Лисенка була єдиною в царській Росії, де викладання проводилось українською мовою і де були класи української драми і гри на бандурі.

Найважливіше в методі О.Мишуги було добитися високої культури голосу, співати так легко, як легко говориться, спів має бути продовженою мовою, впливати на душу людини, виховувати, обглагоджувати її. Школа О.Мишуги була побудована на точних даних, студент добре знав, як йому добиватися вироблення, вдосконалення голосу. На лекціях педагога була сувора дисципліна, він вимагав від молодого вокаліста великої наполегливості і не терпів легковажного ставлення до занять. Завдяки своїй високій культурі він завжди знаходив у творі найголовніше. А як прекрасно педагог відчував характер, стиль і стильові лінії класичних творів! Переклади літературних текстів завжди перевіряв за оригіналами, якщо

вони були невдалими, сам виправляв їх. Для нього це було легко. Він добре знав, крім рідної мови, ще й російську, польську, німецьку, італійську та французьку.

Олександр Мишуга не був таким учителем, який вважає своїм завданням лише виробити голос і навчити студента володіти ним. Ні. Він прагнув всебічно виховати свого учня, зробити з нього людину з високим естетичним смаком.

У лекціях О.Мишуги спів, співацьке мистецтво піднялося на найвищий ступінь, на рівень більш-менш точної науки, найтемніші речі у співі ставали ясними, зрозумілими. Він говорив, що спів – це продовжена мова, і тому те, що є в мові, повинно бути й у співі.

О.Мишуга докладав усіх зусиль, щоб навчити свого студента добре поставити і виробити голос. Він дуже відрізнявся від таких викладачів співу, які звичайно зберігають секрети свого методу. О.Мишуга, навпаки, хотів, щоб його метод постановки голосу, до якого дійшов на основі своїх власних дослідів, знали всі і могли користуватись ним та добиватися найкращих успіхів у навчанні. Слід сказати, що школа О.Мишуги вимагала багато наполегливої праці.

Це був справді видатний педагог. У нього було золоте серце. Тому студенти любили його, просто обожнювали, слухали та ретельно виконували всі його вказівки. О.Мишуга піклувався про своїх виконавців дуже сердечно, часто допомагав їм матеріально.

Своїх учнів хотів виховати не просто співаками, а митцями з високою культурою. Вони глибоко поважали його, виконували всі вказівки, добре готувалися до лекцій.

Ім'я Олександра Мишуги, видатного українського співака та педагога, як і ім'я Соломії Крушельницької, перебуває в тому чудовому сузір'ї, де сяють імена Карузо, Тітта Руффо, Баттістіні, Шаляпіна, Собінова, Алчевського, Нежданової... Образи, створені Мишугою на оперній сцені в «Фаусті», «Ріголетто», «Трубадурі», «Аїді», «Сільській честі», «Проданій нареченій», «Травіаті», «Гугенотах», «Євгенії Онегіні», «Гальці», належать до найвищих досягнень оперного мистецтва.

Слава і хвала супроводжували О.Мишугу під час його виступів у Відні, Берліні, Лондоні, Парижі, Петербурзі, Києві, Харкові, у рідному Львові, куди він раз у раз повертався. Подібно як і Соломія Крушельницька, Мишуга скрізь, де тільки міг, популяризував українську музику, головним чином М.В.Лисенка, українську народну пісню. Мишуга користувався кожною нагодою, щоб його слухачі почули і лисенківські шедеври, з яких артист особливо любив «Мені однаково» – на геніальні Шевченкові слова, – і твори галицьких, за тодішньою термінологією, композиторів, і наддніпрянські та наддністрянські співанки.

О.Мишуга був не тільки співак, не тільки артист, це був патріот-громадянин. Міцна дружба єднала його з великим І.Франком. Варто

відзначити, що тільки завдяки коштам, які передав із своїх артистичних заробітків О.Мишуга І.Франкові, з'явилася друком така окраса української поезії, як збірка «Зів'яле листя». Взагалі О.Мишуга значну частину своїх гонорарів віддавав на громадсько-культурні справи, на допомогу талановитій молоді та ін. В останні хвилини свого життя він заповідав усе, що надбав за життя, Музичному інституту ім. М.В.Лисенка у Львові.

Приязнь та спільність громадських і естетичних поглядів єднали його із автором музики до «Кобзаря» і «Тараса Бульби». Саме тому у 1906 р. О.Мишуга переїхав до Києва на посаду професора співу в музично-драматичній школі Лисенка.

Перебування О.Мишуги в Києві тривало до 1911 року. За цей час він виховав чимало талановитих співаків, серед яких був і наш славетний Михайло Микиша, який у великій праці виклав, з додатком власних спостережень та узагальнень, теорію вокального мистецтва, створену Мишугою.

В останні роки життя О.Мишуга викладав у Варшаві та Стокгольмі, але ніколи не поривав зв'язків із рідною землею, залюбки приїздив до Львова, до Києва на шевченківські та франківські концерти, гаряче цікавився українським громадським життям.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Франк Т., Стефаник С. та ін. Соломія Крушельницька. Спогади, матеріали, листування / Вступ.ст., упоряд. і прим. М.Головащенко.– К.: Музична Україна, 1978. – Ч. 1.– С. 94 – 96, 232.
2. Славетна співачка. Спогади і статті про Соломію Крушельницьку / Упоряд. І.Деркач – Львів, 1956.– С. 35 – 36, 42 – 60.
3. Франк Т., Стефаник С. та ін. Соломія Крушельницька. Спогади, матеріали, листування / Вступ. ст., упоряд. і прим. М. Головащенко.– К.: Музична Україна, 1978.– Ч.1 – С. 166.
4. Рідні пісні Соломії Крушельницької // Народна творчість та етнографія, 1964, №4. – С. 64 – 70.
5. Франк Т., Стефаник С. та ін. Соломія Крушельницька. Спогади, матеріали, листування / Вступ. ст., упоряд. і прим. М. Головащенко.– К.: Музична Україна, 1978.– Ч. 1.
6. Франк Т., Стефаник С. та ін. Соломія Крушельницька: Спогади, матеріали, листування / Вступ. ст., упоряд. і прим. М.Головащенко.– К.: Музична Україна, 1978.– Ч. 1. – С. 325.
7. Видатний співак Олександр Мишуга. Спогади / Упоряд. і прим. М.Головащенко – Львів, 1964. – 75 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Михайличенко Олег Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою методики викладання суспільних дисциплін Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 378.016:78

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ В КОНТЕКСТІ НОВИХ СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНИХ РЕАЛІЙ

Ольга ОЛЕКСЮК (Київ, Україна)

У статті аналізуються стратегії і основні напрями музично-педагогічного дослідження з урахуванням кардинальних змін у соціальній, економічній, культурній сферах суспільства. Особливу увагу звернено на парадигмальні зрушення в бік постнекласичної науки. Обґрунтовано дослідницьку тематику музично-педагогічного дослідження у прогностичному плані.

Ключові слова: музично-педагогічне дослідження, суспільно-історичні реалії, дослідницька тематика.

В статье анализируются стратегии и основные направления музыкально-педагогического исследования с учетом кардинальных изменений в социальной, экономической, культурной сферах общества. Особое внимание обращено на парадигмальные сдвиги в сторону постнеклассической науки. Обоснованно исследовательскую тематику музыкально-педагогического исследования в прогностическом плане.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое исследование, общественно-исторические реалии, исследовательская тематика.

Globalization processes that determine the life of modern civilization, require identification of the main priorities not only in the nature and content of education, but also in the development of pedagogical research focused on certain historical changes. There is an urgent need to identify a new strategies and identifying the main directions of scientific and pedagogical activity based on the depth of fundamental changes that have fundamentally changed the human community. In modern world formed a specific situation caused by changes in the social, economic and cultural spheres of society and the changes of the modern person. It is no coincidence modern philosophers and historians, sociologists and cultural experts so hotly debate about the exhaustion of the capacity of post-industrial civilization and the formation of noosphere society. Replacing the classical global concepts come the so-called «soft» methods of knowledge, aimed to subjectivity, personal-individual phenomena. A paradigm shift towards a postnonclassical science predertermine the design stage of the postnonclassical understanding changes in culture, art and education. Truth is not unique, it depends on the aspect of interpretation – that is the main idea of this phase. To didactic features of postnonclassical type of scientific rationality in their knowledge, according to scientists, are: dominant humanistic values; spiritual and moral values; quality of education, based on the core competencies of the pupil. It is necessary to implement the main goal is to build the pedagogical system of spiritual development of young people on the basis of an integrated musical- pedagogical science which would encompass all levels of the state, public education and self-education, contributed to the development of continuous music education. It should be noted, and the fact that in the present state of scientific knowledge happened deep changes «great paradigm» related to «loosening» characteristics of classic thinking, in particular,

monologues approaches convincing truthsets. The main content of these changes is the transition from fundamentalism to polifundamentality in categorical way of thinking, its methodological and philosophical basis.

Keywords: musical-pedagogical research, social and historical realities, the research subjects.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, що визначають життя сучасної цивілізації, вимагають виявлення основних пріоритетів не тільки в характері і змісті освіти, а й у розвитку педагогічних досліджень, орієнтованих на певні історичні зміни. Існує гостра потреба у визначенні нової стратегії і виявленні основних напрямів науково-педагогічної діяльності з урахуванням глибини кардинальних зрушень, які принципово змінили людську спільноту. У сучасному світі сформувалася специфічна ситуація, обумовлена змінами в соціальній, економічній, культурній сферах суспільства і змінами самої сучасної людини. Невипадково сучасні філософи та історики, соціологи і культурологи так гаряче дискутують про вичерпність потенціалу постіндустріальної цивілізації і формування ноосферного суспільства.

Учені стверджують, що сучасна людина стала проблематичною, а тому її освіту, виховання і розвиток не можна пояснити за допомогою будь-якої однієї стратегії, що спирається, здебільшого, на моноцентричний методологічний підхід. У цій ситуації дуже важливо, на думку В.Налімова [3], враховувати, що свідомості людини властиві характеристики багатовимірності його структур, а розвивається вона внаслідок домінування вимірювання, заданого парадигмою національно-етнічної культури, яка несе в собі смисловий образ людини.

Об'єктивні процеси глобалізації відкривають широкі можливості міжособистісного спілкування, міграцій, сприяють створенню полікультурних спільнот. Однією з найбільш складних проблем, що виникають у процесі глобалізації, є турбулентність реальних тенденцій культурного самовизначення і культурного самознищення особистості, як представника певної нації, носія культури. Підсилюють ці тенденції умови жорсткої конкурентності на ринку праці. Витіснення глобальною культурою культурного розмаїття – одна з серйозних проблем, що вимагає вивчення і осмислення. Полікультурність при цьому є принципом функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, яка здатна забезпечити їх рівноправність, толерантність і органічність зв'язків з широким кроскультурним середовищем. У цьому контексті духовність особистості, як цілісна, завершена і символічна система культурних значень, дозволяє правильно зорієнтувати і адаптувати її в конкурентному полікультурному середовищі, при цьому, не втративши своїх національно-культурних особливостей.

У ситуації, коли людство все дедалі більше усвідомлює, що можливість його подальшого існування з гіпотетичною перетворилася на цілком реальну, по-новому постає проблема раціональності як гаранта стратегії виживання. Насамперед це стосується парадигмальних змін, що відбуваються у філософському вимірі цієї проблеми. На зміну класичним глобальним концепціям приходять так звані «м'які» методи пізнання, спрямовані на суб'єктивність, особистісно-індивідуальні явища. Парадигмальні зрушення в бік постнекласичної науки зумовлюють оформлення етапу постнекласичного осмислення змін у культурі, мистецтві та освіті. Істина не є унікальною, вона залежить від аспекту інтерпретації – ось головна ідея цього етапу. До дидактичних особливостей постнекласичного типу наукової раціональності в пізнанні, на думку вчених, належать: домінанта гуманістичних цінностей; духовно-моральні цінності; якість освіти, в основі якої ключові компетенції учня.

Виникла проблемна ситуація, коли вирішення нових завдань здійснюється в умовах своєрідної невизначеності, обумовлені високою динамічністю соціальних процесів, виходом на історичну арену нових суб'єктів, об'єктивним зростанням активності людини, досягненням нею глибокої рефлексії, чітко фіксовані в перебудові ціннісних орієнтацій. Це не тільки підвищує відповідальність науки, а й наполегливо вимагає розроблення нових теоретичних концепцій, розширення досліджень, виявлення закономірностей становлення духовно розвиненої особистості.

Водночас, загальний кризовий стан соціуму і багатогранно відображений прояв цих процесів у сфері освіти та виховання висвітлюють одну з головних причин втрати чіткого цілепокладання у вихованні. Вона полягає у відсутності методологічно і теоретично обґрунтованої концепції, в основі якої були б чіткі орієнтири для подолання духовної кризи суспільства, конструктивні ідеї перебудови виховного процесу як гаранта духовного становлення особистості. Пошук підходів до оновлення загальної парадигми та вибору оптимальних технологій відродження і розвитку духовної культури особистості та суспільства реально можливий передусім за умови забезпечення нових методологічних засад.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливої значущості набуває спрямованість сучасної педагогічної науки на зміцнення духовних сил підростаючого покоління засобами музичного мистецтва. Пошук моделей музичного виховання, адекватних сучасному типу культури і новому стану розвитку цивілізації, є одним із найголовніших завдань сучасної музичної педагогіки. При цьому ми реально спираємося на величезний науковий потенціал, що його створено у вітчизняній педагогіці працями вчених, які заклали основи випереджувальної інноваційної розбудови національної системи освіти і науки. Створювали ж вітчизняну музичну педагогіку як похідну від педагогічної науки вчені, наукові досягнення яких у даній галузі важко переоцінити. Це Е.Абдулін,

Ю.Алієв, Л.Арчажнікова, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Падалка, О.Щолокова та інші дослідники, якими розроблено кардинальні положення про закономірності особистісного формування учнівської та студентської молоді у сфері музичного мистецтва.

Мета статті – аналіз актуальних проблем музично-педагогічної науки в контурах нових суспільно-історичних реалій: виокремлення напрямів музично-педагогічних досліджень в умовах парадигмальних змін та їх узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиваючи ідеї вищезгаданих вчених, сучасне покоління дослідників особливу увагу звертає пошук шляхів, форм і методів музичного виховання. При цьому вибудовуються особистісно-орієнтовані моделі освітнього процесу, розраховані на саморозвиток особистості, здатної через музичну інтонацію осягнути дійсність, свій внутрішній світ, різноманітність проблем людського буття.

Значна увага приділяється психологічним основам музичного виховання, в тому числі пошуку шляхів формування творчої активності, емоційно-емпатійної та інтелектуальної сфер особистості. Розпочато винятково важливу експериментальну роботу, пов'язану з пошуком методів музично-терапевтичної діяльності учителів музики в процесі формування творчого потенціалу школярів.

Останнім часом стрімко зростає інтерес педагогіки музичної освіти до проблем музикознавства – науки, що вивчає музичне мистецтво стосовно соціально-історичної дійсності, інших галузей духовної культури людства з точки зору її внутрішніх закономірностей та особистостей. У сучасній вітчизняній педагогіці та практиці викладання музики нагромаджено величезний досвід екстраполяції й адаптації музикознавчих категорій до умов педагогічної дійсності. Залежно від педагогічної концепції, що задає «точку зору» в педагогічному переосмисленні тієї чи іншої музикознавчої категорії, у музикантів-педагогів формується певний підхід до змісту і методів музичного виховання. Найактивніше розробляються поняття теорії музичного виконавства. Це: виконавський стиль, виконавська культура, виконавська майстерність, виконавські вміння, виконавський досвід тощо. Досить проаналізувати тематику захищених впродовж останніх років кандидатських дисертацій та програму педагогічних досліджень НАПН України, щоб переконатися у багатогранності і значущості музикознавчих категорій у музичній педагогіці.

Разом з тим слід визнати, що в музичній педагогіці досі залишаються недостатньо вивченими проблеми формування духовно розвиненої особистості, яка відповідала б вимогам не лише сьогодення, а й майбутнього. Практично не досліджуються процесуальні характеристики, структура, еволюційні форми змін, а також механізми духовного розвитку

засобами музичного мистецтва як форми прояву генеральної лінії прогресу в становленні людини як особистості.

Відзначаючи позитивні зрушення в тематиці досліджень музичного виховання, зауважимо, що їхні положення і висновки мають, зазвичай, формальний характер, з процесом виховання в цілому вони не співвідносяться. Майже в кожній кандидатській дисертації відтворюється загальновідомий підхід, елемент новизни є мінімальним. Наприклад, знову і знову уточнюються поняття музично-естетичного виховання, інтерпретації музичного твору, їхня структура; з'ясовуються умови, що сприяють закріпленню тих чи інших якостей; видозмінюються чи просто повторюються відомі критерії їхньої сформованості тощо.

Аналіз розглянутих кандидатських дисертацій з проблем теорії та методики навчання музики і музичного виховання дає змогу зробити такі висновки: очевидною є неузгодженість між теоретичними, пошуковими, експериментальними, з одного боку, та історико-педагогічними дослідженнями, з іншого. Така ситуація суперечить логіці розвитку науки, логіці дослідження фундаментальних музично-педагогічних проблем.

Разом з тим очевидним є дефіцит історичного, тобто раніше здобутого наукового знання, що негативно позначається нині та неминуче позначиться з часом на рівні надійності проблематики, розробленої сьогодні. Привертає до себе увагу гостра потреба в історико-педагогічних дослідженнях, звернених до методичної спадщини музикантів-педагогів минулого, значення виконавських шкіл у сучасній музичній педагогіці.

Доречно процитувати тут О.Сухомлинську [4, с. 15], яка зазначає, що однією з об'єктивних причин звернення до історії педагогіки є прагнення швидко й безпроблемно написати працю, не аналізуючи джерел, а переказуючи їх під певним кутом зору або ж переписуючи те, що вже написано про ті чи інші феномени в освіті та вихованні й видаючи їх за свої міркування.

Є всі підстави говорити також і про відоме неблагополуччя дослідницької тематики в прогностичному плані. Так, відзначаючи помітне зростання уваги дослідників до важливого перспективного дослідницького напрямку (підготовки музикантів-педагогів) можна зробити висновок про те, що майже всі вітчизняні дослідження виходять з існуючої моделі: бракує спроб розробляти нові, оптимальні моделі. Ю.Алієв [2, с. 67] з цього приводу відмічає, що ознайомлення школярів з мистецтвом майже завжди відбувається як звернення до минулого, і в цьому вбачається парадокс мистецької освіти: ми навчаємо на зразках минулого, а жити збираємося в майбутньому. Здавалося б, основну увагу дослідники у працях такого напрямку наголошують на критичній оцінці функціонуючої системи порівняно з кращими зарубіжними моделями підготовки музиканта-педагога, однак такі джерела не використовуються, що зменшує теоретичну та практичну значущість досліджень.

Підкреслимо: науковий пошук, не підкріплений знанням світової музичної педагогіки, втрачає масштабність, стаючи заздалегідь неперспективним, приводить до ізоляції вітчизняної науки.

Такий стан справ змушує визначати пріоритетні напрями досліджень у галузі музичної педагогіки і розробляти концептуальні засади розвитку музично-педагогічної науки. Розпочнемо свої міркування з підтвердження ідеї про те, що музична педагогіка – це окрема галузь знань, яка має свій науковий простір, свої об'єкт, предмет дослідження, а тому її слід вивчати з певними, властивими тільки їй закономірностями, методологічними принципами і рівнями.

Під кутом зору нашої теми зазначимо, що саме філософія продовжує традиційно заповнювати методологічну нішу музично-педагогічних досліджень. Останнім часом взаємодія музичної педагогіки і філософії наповнюється новим змістом, в якому домінуючого значення набуває духовно-світоглядна проблематика. Теорія і методологія формування світоглядних орієнтацій сучасної молоді – один із пріоритетних напрямів музично-педагогічних досліджень, що характеризуються різними підходами і концептуальними поглядами. Визначаючи глибинний сенс застосування філософського знання в педагогіці мистецтва, Е.Абдуллін [1, с. 63] підкреслює доцільність звертання до тих ідей і висновків, які містяться в працях філософів минулого і сьогодення. Автор наголошує на тому, що екстраполяція філософських знань у галузь педагогіки музичної освіти та інтерпретація їх на початку становлять «певну складність». Однак кожного разу пошук і вивчення праць філософського змісту, спорідненого досліджуваній проблемі, буде корисним для початківця дослідника – педагога-музиканта. Значного поширення набувають синергетичні підходи, в основі яких лежить синергетика – новий міждисциплінарний напрям наукового пошуку, який дає змогу реалізувати принцип поліпарадигмальності музичної освіти у двох вимірах – персоніфікованому (цілісне становлення особистості як образу «Я») та метафізичному, що передбачає вихід особистості за межі образу «Я» і самореалізацію у з'ясуванні людської сутності.

Методологічний концепт постнекласичного напрямку становлять такі перспективні, з нашого погляду, підходи, як: герменевтичний (забезпечує опосередкованість культурним текстом архетипів людського первообразу); феноменологічний (розкриває значення суб'єктного досвіду як основного вимірника сутності людської особистості); парадигмальний (спирається на опонентське коло і дає змогу розглядати логіку розвитку ідей з позицій самої науки, її внутрішньої динаміки, з точки зору постулатів, вироблених членами окремої науково-педагогічної спільноти).

Серед провідних напрямів розвитку музично-педагогічного знання, які нині входять до методологічних розробок дослідників, є такі: світові тенденції розвитку музичної освіти і науки – порівняльний аналіз; моделі

зарубіжної музичної освіти у теоретико-методологічному вимірі; теоретико-методологічні засади альтернативної музичної освіти у зарубіжжі; методологія визначення якості музичної освіти; методологічні та теоретичні засади розвитку професійної творчості музикантів-педагогів.

Перспективними для музичної педагогіки є методологічні дослідження проблем музикознавства: семантика музичних інтонацій в історичній еволюції, осмислення інтонаційної драматургії музичного твору, проблеми, щодо виявлення індивідуального, особливого в авторській і виконавській інтонації, а також (що найважливіше!) пов'язані з освоєнням інтонаційної специфіки музики ХХ ст. в її взаємозв'язку з попередніми художньо-світоглядними традиціями. Принципово важливими для музичної педагогіки є напрями досліджень, стосовно осягання інтонаційної природи музики на рівні жанрового і стильового підходів.

Як сучасний дослідницький проект можна розглядати запропоноване Ю.Алієвим [2] поняття «дидактика художньої освіти», пов'язане з розкриттям дидактичних підстав, що реалізуються в процесі освоєння змісту навчальних курсів з провідним компонентом «художньо-образного бачення світу». Ґрунтуючись на сьогоднішніх соціальних вимогах суспільства до художньої освіти школярів, автор зазначає роль технології викладання у шкільних курсах художнього циклу. Надання учневі допомоги в становленні його внутрішньої системи художніх цінностей має розглядатися як одне з центральних та пріоритетних завдань сучасної дидактики художньої освіти.

Широкий спектр методологічних проблем у музично-педагогічній науці розв'язує галузь психологічних знань. Механізм забезпечення зв'язку психології з музичною педагогікою включає рух від загальних психологічних принципів (через прояв їх у музичній психології) до дидактичних принципів музичної педагогіки, відображених у методах навчання. Дуже важливо, спираючись на фундаментальні принципи вітчизняної психології (зокрема, принцип єдності свідомості і діяльності, принцип системного підходу), розкрити можливості посилення емоційно-вольової стабільності молоді, з одного боку, а з іншого, – відновлення критеріїв духовності, що становить проблему визначення шляхів формування життєвих смислів особистості у сфері музичного мистецтва. Тут необхідно визначити вплив нових молодіжних музичних субкультур, нових соціальних зв'язків при розкритті педагогічних умов їхнього впливу у процесі музичної діяльності. Особливо гостро постає проблема впливу полікультурного середовища на саморозвиток суб'єктів музично-педагогічного процесу.

Полікультурне освітнє середовище ми розуміємо як сукупність культурних, духовних і матеріальних чинників існування та діяльності суб'єктів педагогічного процесу, в яких відображені культурне розмаїття суспільства і характер відносин між суб'єктами, що представляють різні

етнічні та інші соціальні групи: мовні, конфесійні, гендерні тощо. Проведений аналіз теоретичних і прикладних аспектів полікультурної освіти дозволяє вважати, що пріоритетними напрямками готовності суб'єкта до продуктивного життя та діяльності в світі є: опора на гуманістичні цінності і традиції морального виховання; використання позитивного зарубіжного досвіду з розвитку міжкультурних компетенцій; конструювання змісту освіти та педагогічного процесу на основі діалогу культур; врахування соціокультурного досвіду особи у навчанні та вихованні; забезпечення умов активного включення учнів у культуротворчу та соціально-перетворювальну діяльність, створення в освітніх установах полікультурного освітнього середовища.

Як ніколи раніше, актуалізується розроблення методологічних принципів глибинного коригування періодизації сучасного дитинства як наукової основи модернізації системи музичної освіти. З огляду на те, що психологічний зміст поняття «вік» історично і соціально зумовлений, оновлення змісту музичної освіти спирається на досягнення вікової і соціальної психології. Саме в такому зв'язку доцільно розглядати дитячу і підліткову музичні субкультури. В єдності культурологічного, психологічного, педагогічного аналізів дитячої і підліткової субкультур криється розв'язання багатьох проблем музичної педагогіки – від проблеми розуміння педагогом своїх учнів (цінностей, міфів, образів, мови молодіжної музичної субкультури) до проблеми ефективного розвитку музичного смаку в умовах «демократизації» і спрощення суспільної музичної свідомості.

Особливою методологічною проблемою в музичній педагогіці є розроблення основ психолого-педагогічної діагностики. Згідно з нашою концепцією, в музичній педагогіці поряд із феноменологічним і детермінаційним рівнями діагностики на особливу увагу заслуговує вивчення проєктивних методик, які використовуються в практичній психодіагностиці. Мова йде про особливу психолого-педагогічну діяльність, що передбачає новий рівень вивчення не усвідомлюваних компонентів психічного в музично-педагогічному процесі. Цей напрямок досліджень вимагає розгорнутих теоретичних розробок та експериментальних пошуків, необхідних для вироблення чітких позицій та адекватних прийомів.

Винятково важливо поставити і розв'язати проблему вивчення умов і механізмів формування ціннісних настанов молоді. Судячи з соціологічних даних, такі настанови сформовано у дуже обмеженої кількості дітей та молоді, причому досить часто їхні інтереси й очікування майбутнього розмежовуються. Слід виокремити цю проблему як найпріоритетнішу, включивши її в дослідження тем, пов'язаних із питаннями духовних цінностей сучасної української музичної освіти.

Зрозуміло, що коло пріоритетних музично-педагогічних проблем не обмежується зазначеними вище, воно значно ширше. Сьогодні перед музичною педагогікою відкривається багатогранний простір нових завдань, нових тем, які потребують глибокого теоретичного осмислення, значного розширення експериментальних досліджень.

Висновки. Необхідно здійснити головну мету – побудувати педагогічну систему духовного розвитку молоді на основі цілісної музично-педагогічної науки, яка б охоплювала всі ланки державної, громадської освіти та самоосвіти, сприяла розвитку неперервної музичної освіти. При цьому слід врахувати й той факт, що сьогодні в самому стані наукових знань відбулися глибокі зміни «великих парадигм», пов'язані з «розхитуванням» характеристик класичного мислення, зокрема, монологічності підходів, переконливості істин тощо. Головним змістом цих змін є перехід від фундаменталізму до поліфундаментальності в категоріальному способі мислення, в його методологічному і світоглядному базисі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: уч. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б.Абдуллин. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Гном, 2010. – 146 с.
2. Алиев Ю.Б. Дидактический пролегомен о современном художественном образовании школьников / Педагогика. 2003. – № 5. – С. 63 – 71.
3. Налимов В.В. Спонтанность сознания / В.В.Налимов. – М.: Просвещение, 1989. – 123 с.
4. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В.Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – С. 17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олексюк Ольга Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Київського університету імені Бориса Грінченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 76. 78: 34

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ (К ОБОСНОВАНИЮ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОДХОДА)

Лейла ПЕЧКО (Москва, Россия)

Стаття представляє підхід до розвитку особистості учнів середнього та старшого шкільного віку в новому ракурсі, на основі інтегрованого культурно-естетичної освіти. У його складі поєднуються

взаємодоповнюючі культурно-естетичні та художні компетенції, що дозволить виявити різні стадії і рівні розвитку загальної та спеціальної обдарованості. Інтегрування різних форм культури, мистецтва, естетичного та художнього свідомості дозволить включити учнів у рефлексування з приводу розвитку і збагачення своєї особистої культури, її творчого потенціалу.

Ключові слова: освіта, культура, культурно-естетичну свідомість, школярі, мистецтво, естетичні поняття, інтеграція.

Статья представляет подход к развитию личности учащихся среднего и старшего школьного возраста в новом ракурсе, на основе интегрированного культурно-эстетического образования. В его составе сочетаются взаимодополняющие культурно-эстетические и художественные компетенции, что позволит выявить различные стадии и уровни развития общей и специальной одаренности. Интегрирование различных форм культуры, искусства, эстетического и художественного сознания позволит включить учеников в рефлексирование по поводу развития и обогащения своей личной культуры, ее творческого потенциала.

Ключевые слова: образование, культура, культурно-эстетическое сознание, школьники, искусство, эстетические понятия, интеграция.

The paper presents an approach to personality development of middle and senior schoolchildren in a new context based on the integrated cultural-aesthetic education. The approach combines complementary cultural-aesthetic and artistic competences that would allow revealing varied stages and levels of general and special giftedness. Integrating different forms of culture, art, aesthetic and artistic consciousness would allow the pupils' involvement into reflection on development and enrichment of their personal culture, its creative potential.

Key words: education, culter, aesthetic consciousness, students of the school, arts, aesthetics terms, integration.

Постановка проблеми. Рассмотрение оснований гуманитарного знания и истории развития социума выявляет доминировавшие в науке представления о культуре 1) как об универсальном пространстве и способах решения фактически всех проблем взаимосвязей и отношений между людьми на разных этапах существования человечества, и 2) как о междисциплинарном понятии [7, с. 341]. Другие позиции определяют ее как надбиологическую систему информационных кодов [6, с. 130]. Третьи – нередко культуру трактуют лишь как совокупность исключительно внешних условий и условностей, шаблонных правил действий, высказываний, формулы этикета. В смешении этих позиций стираются, усредняются действительно мыслеобразные концепты, духовно наполненные особенности глубоких человеческих отношений и проявлений и упускаются возможности их развития средствами культуры и образования.

Изложение основного материала. Полнота, взаимосоответствие внутреннего и внешнего аспектов культуры личности и социума открываются лишь при акцентировании главного связующего звена и принципа культурной жизнедеятельности, мировоззренческих основ ее функционирования в социуме. Таким звеном, критерием жизни и развития общества на каждом этапе истории выступает как символическая основа духовного и физического существования – образ человека в его разносторонности. Именно на нем строится существование всего человеческого мира. Причем облик человека в «окультуренном виде», его внутренняя духовная интеллектуальная и телесная, психофизиологическая организация, его устремленность на обоснование и очеловечивание окружающего мира, собственного образа жизни и смысла своего бытия определяют целостное рассмотрение его в качестве центра пространства культуры. Такая общеизвестная трактовка существенна и для сферы образования.

В истории символика образа человека у разных народов исходит из той или иной религиозной веры и из своеобразия этнического облика в конкретном географическом регионе, климате, различных природных условиях, из культурных традиций, обрядов, эстетических предпочтений, своеобразного психофизического склада. И все это становится почвой культуры, источником становления языка, этнонационального сознания, мировоззрения. Искусство – центральное звено культуры, оно объединяет всю культуру, связывая и современников, и многие поколения в историческом времени, включаясь в культуру отдельного человека.

По отношению к сфере образования во всем мире следует отметить ее ориентацию и на передачу общей культуры в контексте западной или восточной цивилизации и на развитие личной культуры ученика, на признание ценности для формирования личности и классических основ наук, и освоения современных научных представлений о мире, новых технологий организации жизни и производительной деятельности, освоения общей эстетической культуры человечества.

Система прямого изучения информации, теоретических знаний в учебной работе более успешна для образования старших школьников. Но если касаться постепенного освоения духовного, интеллектуального содержания, сущности культуры, а не только воспитания внешних проявлений культуры в подростковом и старшем возрасте учеников школы, то именно преподавание гуманитарных предметов должно затрагивать все стороны человеческого мироосознания и обязательно с включением потенциала искусства. Ведь в его восприятии и эстетическом освоении участвуют различные механизмы познания мира – не только интеллектуальные, но и эмоциональные, чувственно-органические, психологические структуры воображения и образно-творческого мышления.

Ведущие культурологи, анализируя историческую ретроспективу и обосновывая перспективу развития социума, настаивают на необходимости «гуманитарной эрудированности населения» [8]. Понятные людям мотивы поступков, характер мышления, воплощенный в культуре каждого народа (т.е. менталитет) и социоисторический опыт, в совокупности порождающие культурную деятельность и ее результаты (продукты, идеи и развитие человеческих способностей) с особой эстетической яркостью, заразительным художественным талантом запечатлены, «законсервированы» в искусстве. И потому искусство всегда сохраняет потенциал особого, психологического влияния на новые поколения, включаемые в культуру общества, в образование.

Человек – это и продукт, и потребитель, и производитель, и транслятор культуры во всем ее объеме (с опорой на техническое оснащение). Из такой логики вытекает понимание значимости широкой интегрированной культурной компетентности на основе гуманитарной эрудированности, что актуально для развития этого социально ценного качества личности в современном образовании.

Однако некоторые авторы видят и обозначают в контексте педагогики культуру личности лишь как совокупность социальных компетенций вне гуманитарного их проявления. Между тем А.Я.Флиер утверждает, подобно многим культурологам, что особую роль в становлении «процесса культурной компетентности играет прежде всего гуманитарное образование, обогащающее знаниями в области искусства и литературы, религии, философии и т. п. В целом, культурная компетентность отражает соответствие интересов и эрудиции индивида социальному опыту и ценностным установкам общества его проживания». Она «выражает степень знакомства с совокупным социальным опытом нации в целом...», с основными культурными текстами, составляющими основу национального, гуманитарного наследия [8, с. 345].

Изучение этой проблемы показывает, что без выделения центрального ядра культуры, ее основание должно расколоться на многочисленные мозаичные фрагменты. Вся жизнь человека в обществе пронизана множеством специфических направлений и форм культуры, собрать которые в общее единое поле возможно лишь через посредство образных контентов искусства, родившегося в недрах самой культуры и концентрирующего своеобразие и содержание человеческой духовности. Искусство всегда закрепляло и вместе с тем опережало развитие других форм культуры и знаний человека. В отличие от естественных наук, базирующихся на наиболее точных для данной эпохи знаниях, информациях и их интерпретации, доступных лишь малому кругу образованных, искусство было обращено ко многим людям, искавшим в нем культурное, духовное общение, понимание человеческого смысла всего происходящего в жизни, творческое озарение и открытия, радость

жизни. В ходе развития познания выявились знания об искусстве и об эстетических свойствах окружающего мира. Научный анализ уже в античности выделил как особые области эстетику, этику, искусствознание и в новое время – культурологию. Развивались и другие гуманитарные сферы – философия, история, филология, и в этом ряду – тесно связанная с практикой педагогика.

Ранее в социокультурной сфере сложились и закрепились понятия, связанные с творениями искусства и отношениями к ним человека: эстетическое чувство, оценка, вкус, идеал, объединяющее их эстетическое сознание, художественное сознание, позднее – эстетическая и художественная культура (человека, народа, эпохи, общества, в целом). Эти понятия и термины, развивались, углублялись, представлены в современных словарях гуманитарного профиля и позволяют опосредованно подходить к анализу проблемы культурно-эстетических свойств, общей и художественной одаренности и уровней их развития у учеников.

Можно утверждать следующее: поскольку идеалы и основные ценности культуры, искусства и эстетики совпадают, а также поскольку эти области культуры, гуманитарного и педагогического знания прошли вместе, в общем недифференцированном состоянии историческое становление (и лишь позднее постепенно специализировались), основные этапы духовного развития, следовательно, правомерен вывод о новом периоде интегрирования культурно-эстетического сознания человечества, как сознания, имеющего единую материально-духовную основу.

По мысли М.М.Бахтина, культура рассеяна повсюду, у нее нет своей территории, она «существует только на границах» между ее реальными формами [2, с. 140]. Объединение с развитыми в течение тысячелетий видами и элементами эстетического сознания предоставляет культуре и культурно-эстетическому сознанию общую территорию искусства и эстетической среды, и прежде всего в сфере образования. Вспомним, что древнегреческое понятие «эстезис» обозначало, прежде всего, проявления в психофизическом синтезе способности человека видеть, слышать, ощущать признаки мира и себя как его части, как воплощения и продолжения его материальных форм и закономерностей и соотносить впечатления со своими оценками. Вспомним, что знаменитый «образ человека» Леонардо да Винчи, вписанный в квадрат и окружность, не только гармоничен, совершенен, прекрасен, но и выразителен во всей полноте своей духовности и телесности в позиции открытости миру. Это культурно-эстетическое единство человека и мира, совершенства к презентующей его выразительности, воплощает предназначение самой человеческой жизни. Поэтому обращение к понятию культурно-эстетического сознания, т.е. стержня, единства чувственного, духовного, ценностного в постижении мира человеком может стать одним из концептуальных оснований рассмотрения целей и задач современного образования и

развития личности ученика. На этой основе возможно установление культурного и эстетического взаимодействия в гармонизации миропознания и пробуждения творческих способностей, не только талантов одаренных школьников, но и потенциально талантливых ребят, нуждающихся лишь в поддержке их задатков и педагогически тактичном участии в их творческих пробах. Но это требует создания благоприятной культурно-эстетической среды как питательной для роста личного сознания и самосознания, значимых личностных компонентов.

Значение и потенциал культуры определил известный ученый А.И.Арнольд, он считал, что культура – «фундаментальный ресурс оздоровления мира, предписанный дать богатую пищу уму и тонкому чувству. Именно через нее человек воспринимает модель мира и ответы на все «вечные вопросы бытия». Она живет своей особой жизнью, и ее надо беречь так же, как и человеческую жизнь». И далее справедливы, хотя и пафосны, размышления о том, что культура «гарантирует высокое напряжение духовной энергии, интеллектуальное совершенствование человека и его стремление гармонизировать окружающий мир. Культура – прозрение народа, неперемное условие и результат его существования» [1, с. 4]. В этих положениях высвечивается признание значения чувствований человека, его ориентированность на гармонию, которая открывается только эстетическому чувству и художественному или культурно-эстетическому сознанию личности.

Однако до настоящего времени не появилось в работах культурологов обоснование понятия «культурное сознание», что вполне объяснимо. С одной стороны, в этом варианте как бы упрощено его содержание (с позиции элементарного толкования того, что есть «культурное», а что «некультурное») по отношению к обыденным ситуациям. Оно, скорее, относится просто к массовому сознанию, а в духовном, научном, художественном сознании акцентируются интеллектуальные, эстетические и творческие моменты.

В контексте образования интегрирование в термине «культурно-эстетическое» и компонентов культурных проявлений человека, и эстетико-художественных свойств личности, выраженных в произведениях искусства, обнаруживается естественная реализуемость и правомерность модели их объединения, влияющей на поведение и деятельность учеников и на их отношения к искусству и явлениям культуры. А вместе с тем и выступают различия сфер культуры и искусства, позволяющие показать тонкие и глубокие связи, их специфику в содержании и материальном оформлении.

Наконец, можно раскрыть школьникам основные элементы художественного и культурно-эстетического сознания: характер чувств и переживаний, идеалов и взглядов. Это позволяет интегрировать контексты культуры, образования и эмоциональной образности искусства с нашим

менталитетом, соединить их с опытом восприятия всего слышимого, видимого, осязаемого в мире, с эмоциями и оценками в меру образованности и культурности личности.

Эти понятия подводят школьника старшего подростка и старшекласника к пониманию первой ступени эстетического освоения искусства и эмоционального отношения к данному произведению, как это утверждал более полувека назад А.И. Буров [4]. Тем самым реализуется контекст современного культурно-ориентированного образования.

Рассмотрение «под лупой» следов культуры, в русле которой создавалось данное произведение искусства (этнокультура автора, исторические и социальные условия, время и пространство происхождения авторского стиля и творчества) позволяет поднять уровень культурно-эстетического сознания участника образовательного процесса: школьника или студента педколледжа и педвуза. Это уровень интегрированного культурно-эстетического сознания как проявления его личности, входящей в пространство культурно-художественного творчества автора, именно в качестве «адресата произведения».

Не считая значимой роль искусства в культуре, некоторые культурологи, философы (а вслед за ними современные чиновники «от образования») ошибочно выбрасывают его за пределы «надбиологического» культурного контекста. Однако по отношению к образованию растущего (в том числе и «биологически»-физиологически поколения это неправомерно, поскольку уже на себе самих подростки и старшекласники постигают ту истину, что человек – и природное, и социокультурное живое существо. И это ими принимается как основа жизнедеятельности, прежде всего.

В итоге обсуждения в рабочем порядке можно определить культурно-эстетическое сознание как комплекс свойств личности, управляющий ее деятельностью и поведением в культурной и художественно-эстетической сфере и отношением к их конкретным объектам в проявлениях восприятия, предпочтениях вкуса, а также в оценочных, ценностных и идеальных представлениях, высказываниях и продуктах активных творческих действий.

Выделяются две основные специфические особенности – чувственно-эмоциональная и оценочно-интеллектуальная стороны каждого из этих компонентов, которые интегрируются и одновременно существуют как самостоятельные формы, развивающиеся в сознании личности в процессе образования и деятельности. Культурно-эстетическое сознание не только пассивно воспроизводит полученный опыт общения с культурой и искусством, но и творчески активно, реализуется в творческих процессах, в художественной деятельности. Так, у наиболее художественно, эстетически одаренных школьников речь не только грамотна, но и выразительна, образна, лексически и интонационно богата. Сознание содержит

непосредственные обращения к образам искусства, переосмысления ситуаций произведений и реплик персонажей, реже авторских высказываний. Все это свидетельствует о глубоком взаимопроникновении их художественного и культурно-эстетического сознания в мыслеобразный контекст автора. Этого недостает обыденному сознанию, существующему без подпитки со стороны искусства и полноценной культуры в ее разностороннем объеме.

Школьников старшего подросткового возраста, готовых к проявлению самосознания и рефлексирования о развитии своей личной культуры необходимо знакомить на занятиях факультатива с понятием культурно-эстетического сознания для того, чтобы они могли разобраться в своих вкусах, оценках, эмоциях. Необходимо предупреждать разрыв этих двух аспектов образовательного процесса, а, значит, понятия культура и культурность, эстетика и этика, эстетическое и художественное сознание могут быть преподнесены в беседах и оценках учителем-гуманитарием и на уроке. Важно закладывать элементарные основы культурно-эстетического сознания, в целях формирования интеллектуальных и эмоциональных структур психики подрастающего школьника, для содействия становлению его самосознания как культурного человека. Существенно при этом опираться на ядро культуры – искусство, обращаться не только к таким центральным контентам, как образы героя и автора (по М.М.Бахтину), портрет, поступок, интерьер, высказывание, пейзаж. Уже в среднем звене школы уместно обращать внимание и на детали, особенности изображения или передачи определенного настроения, значимой мысли автора или героя. В культурно-эстетическом сознании школьника запечатлеваются знаковые для произведения выразительные словосочетания, музыкальные фразы, ритмический и мелодический рисунок, цветовой контекст, которые передают смысловое содержание, стиль, художественное своеобразие произведения как явления культуры [9]. Все это также может быть задействовано для ориентирования форм культурно-эстетического сознания школьника – его вкусов, чувств, оценок, взглядов, представлений, направленных не только на произведение искусства, но и на осознание своего отношения к культуре и искусству в жизни собственной и своей страны.

Особая функция и содержание культурно-эстетического сознания растущего человека в том, что в нем – в отличие от художественного сознания взрослых ценителей искусства – значителен потенциал самостроительства своей личности и личной культуры. Заглядывая в свой культурный опыт, ученик соизмеряет его вчера, сегодня, завтра, в будущем, но в довольно смутных ассоциациях и выводах. Поэтому обращение к этому феномену актуально для построения духовной, внутренней среды развития культурного человека, которая всегда «при

нем» и в момент может быть активирована и осмыслена заново с учетом нового опыта.

Поэтому столь значимо и обладает особым смыслом культурно-эстетическое сознание для одаренного школьника. Высокое мастерство учителя проявляется именно тогда, когда он открывает своему талантливому ученику часто невидимые связи его культурно-эстетического и художественного сознания со всей человеческой духовной культурой. Ибо она всегда обращена, по сути, к каждому современнику и потомку как эстафета, несущая потенциал развития личности, ее духовных богатств и творческих способностей. Чрезвычайно важно приобщить подростка и особенно старшеклассника к осмыслению значения искусства как художественного зерна в составе культурно-эстетического наследия. Художественные вкусы, чувства, оценки, идеальные представления об искусстве и своих предпочтениях будут сочетаться с общекультурными. О тесной взаимосвязи исторических процессов с социокультурными и эстетико-художественными размышлял известный в мире мыслитель М.М.Бахтин: «Взаимопонимание столетий и тысячелетий, народов, наций и культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур (единство человеческой культуры), сложное единство человеческой литературы. Все это раскрывается только на уровне большего времени. Каждый образ нужно понять и оценить на уровне большего времени» [3, с. 139].

Выводы. Таким образом, речь идет об образах литературы, искусства, культуры в едином культурно-эстетическом сознании человечества.

Высвечивая глубину связей культуры и искусства и общечеловеческого мировоззрения, эти положения приводят к обобщению значимости понятия культурно-эстетического сознания как обращенного и к культуре, и к искусству в их синтезе и взаимодополнительности. А это одна из основ фундамента образования современной молодежи.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Арнольд А.И. Общество и культура: современный портрет. / А.И.Арнольд. – М.: МГУКИ, 2007. – 112 с.
2. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М.Бахтин. Человек в мире слова – М.: РОУ, 1995. – 140 с.
3. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М.Бахтин. Человек в мире слова. – М.: РОУ, 1995. – 140 с.
4. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры / А.И.Буров. – М.: Искусство, 1975. – 176 с.
5. Культура / Педагогический энциклопедический словарь. – М.: БРЭ, 2000. – 528 с.
6. Культура / Новая философская энциклопедия. Т.2. – М.: Мысль, 2000. – 365 с.
7. Флиер А.Я. Культура / Культурология. XX век. Энциклопедия. Т.1. – СПб.: Университетская книга, 1998. – 447 с.
8. Печко Л.П. Стили искусства: эстетические контексты. – Елец-Москва, ЕГУ им. И.А.Бунина, 2010. – 195 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Печко Лейла Петровна – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института художественного образования РАО.

Круг научных интересов: художественно-эстетические вопросы современного образования.

УДК 378.147:78

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Тетяна ПЛЯЧЕНКО (Київ, Україна)

У статті охарактеризовано особливості професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах компетентнісного підходу. Наведено дефініцію фахової компетентності учителя музичного мистецтва. Окреслено професійні компетенції та чинники, які забезпечують успішність оволодіння ними.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, професійна підготовка, компетентнісний підхід, професійні компетенції, фахова компетентність.

В статье охарактеризованы особенности профессиональной подготовки будущего учителя музыкального искусства на принципах компетентностного подхода. Определены составляющие профессиональной компетентности учителя музыкального искусства, а также факторы, обеспечивающие успешное овладение специальными компетенциями.

Ключевые слова: учитель музыкального искусства, профессиональная подготовка, компетентностный подход, профессиональные компетенции, профессиональная компетентность.

The features of professional preparation of future music and forming of their professional qualities masters are exposed in the article. The constituents of professional competence of music master are exposed (socially-personality, scientific, general-professional, special musical). The special musical jurisdictions consist of musically-theoretical, vocally-choral, musically-instrumental, musically-informative and technological. The objective and subjective factors of forming of the special jurisdictions of music master are certain. The role of teachers of higher educational establishments is certain in professional preparation of future music masters.

Keywords: teacher of music, professional preparation, competent approach, professional jurisdictions, professional competence.

Постановка проблеми. Модернізація вітчизняної системи освіти здійснюється з дотриманням вимог Болонської декларації та передбачає

упровадження у професійній підготовці майбутніх учителів компетентнісного підходу, що дає змогу: а) привести у відповідність результати освіти до потреб ринку праці; б) формувати, розвивати й удосконалювати комплекс соціально-особистісних і професійно-педагогічних компетентностей студентів; в) виробляти у майбутніх учителів особистісну педагогічну концепцію та авторську технологію професійної діяльності.

Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва має свої особливості, які зумовлені специфікою організації навчального процесу на мистецьких факультетах та змістом фахової підготовки студентів музично-педагогічної спеціальності.

Аналіз досліджень і публікацій. Упровадження компетентнісного підходу у вітчизняній системі вищої освіти здійснюється з дотриманням вимог, сформульованих у Болонській декларації (програма «Tuning» [4]), нормативних документах Міністерства освіти і науки України [2, с. 3], вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних дослідженнях (Г.Беленька, Н.Бібік, Л.Вашенко, В.Гузеєв, А.Дахін, В.Журавський, М.Згуровський, Н.Кузьміна, О.Локшина, А.Маркова, О.Овчарук, Л.Паращенко, О.Пометун, І.Родигіна, О.Савченко, С.Сисоєва, С.Трубачева, Л.Хоружа, А.Хуторської та інші). Окремі аспекти формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музики стали предметом наукових досліджень таких науковців, як О.Горбенко, М.Михаськова, Н.Мурована, І.Полубоярина, Є.Проворова, Н.Цюлюпа та інші. Проте проблема упровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці вчителя музичного мистецтва за вимогами нових галузевих стандартів ще не знайшла належного обґрунтування в науковій літературі, що й визначило актуальність цієї статті.

Мета статті – визначити особливості професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах компетентнісного підходу; окреслити компетенції, володіння якими забезпечує фахову компетентність учителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Реалізація компетентнісного підходу здійснюється на всіх етапах професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва – у визначенні мети і змісту, здійсненні процесу та виявленні результату.

Метою професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є формування фахової компетентності студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Зміст професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах університетської освіти регламентується нормативними документами (освітньо-професійна програма, навчальний план спеціальності «Музичне мистецтво»); конкретизується у навчальних і

робочих програмах з дисциплін нормативної та варіативної складових навчального плану; доповнюється навчально-методичним забезпеченням (підручники, навчальні та навчально-методичні посібники, різноманітний дидактичний матеріал, методичні рекомендації, засоби діагностування якості підготовки студентів тощо).

Процес професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється відповідно до навчального плану спеціальності. Він містить теоретичну і практичну складові (теоретичне навчання, практики); реалізується у навчальній, виробничій (педагогічній) та концертно-виконавській діяльності студентів у колективній, груповій та індивідуальній формах; набуває професійного спрямування на заняттях музично-теоретичних, інструментально-виконавських та вокально-хорових дисциплін; передбачає вивчення блоку дисциплін з обраної студентом додаткової спеціалізації; забезпечується професорсько-викладацьким складом загальноуніверситетських кафедр (дисципліни циклів гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової, психолого-педагогічної підготовки) та спеціалізованих кафедр (музично-теоретичних, інструментально-виконавських, вокально-хорових тощо).

Процес професійної підготовки студентів спрямований на кінцевий *результат* – формування фахової компетентності випускника.

Фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва є показником його готовності до виконання професійних функцій, визначених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (дослідницька, проектувально-конструкторська, організаційна, управлінська, технологічна, контрольна, прогностична, технічна), які реалізуються у процесі виконання типових задач діяльності [3].

Фахова компетентність характеризує здатність застосовувати в нових умовах набуті за час навчання знання, уміння й досвід музично-педагогічної діяльності; інтегрує загальнопрофесійну та спеціалізовано-професійну компетентності; виявляє рівень володіння фаховими компетенціями відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя музичного мистецтва та визначається у процесі державної атестації студентів.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця відповідно до вимог нового галузевого стандарту [3] визначено *групи компетенцій*, володіння якими забезпечує успішність професійної діяльності. До них віднесено соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні та професійні (загальнопрофесійні, спеціалізовано-професійні) компетенції. Слід зазначити, що змістове наповнення кожної з цих груп компетенцій формується залежно від напрямку підготовки фахівця.

До загальнопрофесійних компетенцій ми відносимо: базові уявлення про основні закономірності й сучасні досягнення педагогічної науки та музичного мистецтва; знання й дотримання вимог до професійної

діяльності вчителя музичного мистецтва; знання змісту шкільної програми з музичного мистецтва; володіння навчальним музично-теоретичним матеріалом та репертуаром для слухання (сприймання) музики й вокально-хорової роботи з учнями різних вікових груп; знання та застосування на практиці наукових принципів навчання, виховання й розвитку учнів засобами музичного мистецтва; володіння методикою музичного виховання школярів, здатність реалізувати на практиці основні методи навчання музики й розвитку музичних здібностей учнів початкової та основної школи; здатність організувати музично-творчу діяльність школярів на уроках музичного мистецтва та в позанавчальний час (у проведенні загальношкільних виховних і мистецьких заходів, на заняттях учнівських музичних колективів – вокально-хорових, музично-інструментальних, фольклорних груп, естрадних гуртів тощо); уміння поєднувати різні форми музичного навчання і виховання (індивідуальну, групову, колективну) у процесі формування й розвитку творчих здібностей, ціннісних орієнтацій, естетичного досвіду та морально-етичних якостей школярів; здатність до ділової і творчої комунікації у навчальній та позанавчальній діяльності із застосуванням спеціальної музичної термінології, вербальних і невербальних засобів і прийомів; уміння реалізувати набуті за час навчання у вищі фахові знання й навички у власній музично-виконавській та культурно-освітній діяльності; здатність до самовдосконалення (музично-виконавського, науково-методичного) засобами самоосвіти й самоорганізації, самоаналізу й самокоригування.

Спеціалізовано-професійні компетенції ми згрупували у такий спосіб:

- музично-теоретичні (здатність використовувати знання з історії та теорії музики, сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів у процесі формування в учнів музично-слухового досвіду, елементарних музично-теоретичних знань, розуміння стильових і жанрових особливостей музичного мистецтва);
- вокально-хорові (здатність застосовувати власні вокально-виконавські навички на уроках музичного мистецтва та заняттях учнівських вокально-хорових колективів);
- володіння методикою формування й розвитку дитячих голосів, методами репетиційної роботи в учнівському хорі та вокальному ансамблі, навичками хорового диригування та читання партитур);
- інструментально-виконавські (вільне володіння музичним інструментом; володіння методикою навчання гри на музичному інструменті; здатність виконувати функції керівника й концертмейстера учнівських музичних колективів та здійснювати концертно-виконавську діяльність);
- музично-інформаційні і технологічні (володіння сучасними музичними інформаційними технологіями; здатність до самостійного пошуку музичного матеріалу в мережі Інтернет, репертуарних збірках,

навчально-методичних посібниках; застосування знань з основ комп'ютерного аранжування та елементарного звукозапису; здатність працювати з мікрофоном та звукопідсилювальною апаратурою).

Успішність формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників.

До об'єктивних чинників ми відносимо:

- навчально-методичне забезпечення та наповненість бібліотечних фондів університету (у тому числі й нотною літературою);
- рівень кореляції змісту загальнопрофесійної підготовки студентів із змістом фахової діяльності вчителя музичного мистецтва;
- умови для творчої самореалізації, інтелектуального, естетичного й духовного розвитку студентів у процесі навчальної, наукової та концертно-виконавської діяльності;
- матеріально-технічну базу вищого навчального закладу (навчальні корпуси, комп'ютерні класи, музичні інструменти, звукопідсилювальна апаратура тощо).

Суб'єктивними чинниками формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва ми вважаємо:

- природні музичні здібності студента;
- індивідуальні психологічні особливості студента і викладача;
- рівень доуніверситетської музичної підготовки студента;
- прагнення студента до самовдосконалення;
- професіоналізм та функціональну спроможність викладача (готовність формувати у студента не окремі вузькоспеціальні знання, уміння й навички, а фахові компетентності).

Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки має свої *особливості*. Вони полягають у тому, що заняття з музично-виконавських дисциплін (основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, хорове диригування, постановка голосу, акомпанемент та імпровізація) проводяться в індивідуальній формі. Тому формування спеціалізовано-професійних компетенцій здійснюється з дотриманням індивідуального підходу за індивідуальною навчальною програмою відповідно до музичних здібностей та рівня доуніверситетської підготовки студента. А в навчальних музично-творчих колективах (вокально-хорових, музично-інструментальних) беруть участь студенти різних курсів. Оцінювання навчальних досягнень студентів з музично-виконавських дисциплін здійснюється не одним викладачем, а компетентною комісією у процесі відкритого публічного виступу на заліку, екзамені, державному іспиті.

Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці студентів музично-педагогічної спеціальності здійснюється на теоретичному і практичному рівнях.

На теоретичному рівні на компетентнісних засадах розроблено комплекс документів для ліцензування та акредитації спеціальності «Музичне мистецтво», у тому числі освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма та засоби діагностування якості підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів. Викладачами фахових дисциплін систематично оновлюються робочі та навчальні програми відповідно до вимог галузевого стандарту, публікуються наукові праці (монографії, статті), навчальні та навчально-методичні посібники, методичні рекомендації та різноманітний дидактичний матеріал. Проблеми впровадження компетентнісного підходу обговорюються на наукових і науково-практичних конференціях, методологічних семінарах, засіданнях випускових кафедр, під час обговорення відкритих занять і майстер-класів тощо. Важливим аспектом реалізації компетентнісного підходу є розроблення критеріїв оцінювання рівня фахової компетентності учасників конкурсу «Учитель року» номінації «Музичне мистецтво», колишніх випускників мистецьких факультетів (інститутів).

На практичному рівні компетентнісний підхід реалізується у процесі:

- а) опанування студентами музично-теоретичних, інструментально-виконавських та вокально-хорових компетенцій на заняттях з фахових дисциплін;
- б) формування у студентів досвіду музично-педагогічної та концертно-виконавської діяльності засобами виробничої (педагогічної) практики та участі в мистецьких акціях і проектах, міжнародних і всеукраїнських музичних конкурсах і фестивалях.

Упровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва є суперечливим процесом і має певні проблеми. Вони полягають у тому, що:

- у викладанні дисциплін гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового та психолого-педагогічного циклів недостатньо враховується специфіка фахової діяльності вчителя музичного мистецтва;
- існує неузгодженість між робочими програмами з фахових дисциплін (в яких передбачене формування у студентів вузькоспеціальних знань, умінь і навичок) та освітньо-професійною програмою спеціальності (в якій визначені компетенції як здатність і спроможність виконувати певний вид фахової діяльності);
- рівень виконання студентами шкільного пісенного репертуару на державному екзамені з методики музичного виховання є значно нижчим, ніж рівень виконання програм з основного музичного інструменту, постановки голосу, хорового диригування, що свідчить про несформованість у студентів фахово необхідної компетенції – навичок комплексного виконавства (одночасний спів під власний акомпанемент з елементами диригування);

- засвоєння навчального матеріалу з музично-теоретичних дисциплін ускладнюється через різний рівень доуніверситетської підготовки студентів;
- у викладанні музично-теоретичних і методичних дисциплін недостатньо використовуються електронні навчальні курси.

Подолання означених суперечностей рекомендуємо здійснювати шляхом:

а) оновлення змісту навчальних дисциплін і практичної підготовки студентів з урахуванням компетентнісного підходу відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя музичного мистецтва та освітньо-професійної програми спеціальності «Музичне мистецтво»;

б) розроблення на компетентнісних засадах змістової частини поточного й підсумкового оцінювання навчальних досягнень студентів відповідно до вимог галузевого стандарту – за рівнем сформованості певних фахових компетентностей (а не окремих знань, умінь і навичок);

в) розроблення викладачами електронних навчальних курсів та їх сертифікації для фахової підготовки студентів спеціальності «Музичне мистецтво»;

г) активізації профорієнтаційної роботи кафедр щодо набору вступників на спеціальність «Музичне мистецтво» з належним рівнем загальної музичної підготовки.

Виконання поставлених завдань покладає велику відповідальність на викладачів, які здійснюють загальнопрофесійну та спеціалізовано-професійну підготовку майбутніх учителів. Від рівня їхньої фахової компетентності залежить: рівень інтелектуального, естетичного й духовного розвитку студентів; формування у студентів позитивного ставлення до професійної діяльності та прагнення до професійного самовдосконалення; усвідомлення естетичної цінності й виховних функцій музики; зорієнтованість у навчанні на ідеальну модель учителя музичного мистецтва; сформованість загальної культури та власного професійного іміджу студента.

Висновки. Отже, упровадження у професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва компетентнісного підходу уможливорює формування у студентів комплексу соціально-особистісних і професійно-педагогічних компетентностей, які забезпечують успішність фахової діяльності в середніх загальноосвітніх навчальних закладах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / Н.М.Бібік, Л.С.Ващенко, О.І.Локшина, О.В.Овчарук, Л.І.Паращенко, О.І.Пометун, О.Я.Савченко, С.Е.Трубачева; під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
2. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти: Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-484 від

31.07.2008 [Електронний ресурс] / Мін. освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.1974.1&nobreak=1>.

3. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / Міністерство освіти і науки України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – Київ, 2013 (нормативний документ).
4. Tuning Educational Structures in Europe // Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction. – 2nd Edition [Electronic resource]. – Access mode to the resource: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 371.13:78

ІННОВАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград, Україна)

У статті здійснено спробу окреслити інноваційний контекст сучасного процесу підготовки майбутнього педагога-музиканта та визначити організаційно-педагогічні умови його становлення в мистецькому освітньому просторі ВНЗ на засадах взаємообумовленості його особистісного, соціокультурного та професійно-творчого розвитку.

Ключові слова: професійна підготовка, гуманістична парадигма, мистецький освітній простір, педагог-музикант, особистісно-професійний розвиток, педагогічне сприяння, саморозвиток, творче самовираження.

В статье предпринята попытка очертить инновационный контекст современного процесса подготовки будущего педагога-музыканта и определить организационно-педагогические условия его становления в художественном образовательном пространстве ВУЗа на основе взаимообусловленности его личностного, социокультурного и профессионально-творческого развития.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, гуманистическая парадигма, художественное образовательное пространство, педагог-музыкант, личностно-профессиональное развитие, педагогическое содействие, саморазвитие, творческое самовыражение.

The article attempts to outline an innovative context the contemporary preparation of future pedagogic-musician and define organizational-

pedagogical conditions of them formation in the art education area universities on the basis of interdependence his individual, socio-cultural and professional and creative development The educational segment of the art educational space, as one of its components, which is formed by many interacting subjects, determined by the specificity of the profession of the future music teachers and includes a set of spiritual factors providing the possibility of creative development of the student of this space and create it ourselves as individuals and professionals. Complementing and compensating the possibilities of training activities, the educational component of the artistic educational space of university provides the formation and development of spiritual potential of the future expert by including it in various spheres of the musical-pedagogical activity, artistic and creative development, interpersonal and socio-cultural relations, social practices.

Keywords: *professional training, humanistic paradigm, art educational environment, pedagog-musician, personal-professional development, pedagogical assistance, self-development, creative expression.*

Постановка проблеми. Гуманістична парадигма мистецької освіти покликана відтворювати цілісність буття людини й наряду з виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку, опікуватись становленням і розвитком, перш за все, власне людини, шляхетної й одухотвореної. Важко не погодитись із такою позицією провідних вітчизняних науковців [1], оскільки завдяки саме такому підходу найбільш пріоритетними стають ціннісні та смислові контексти змісту мистецької освіти і виховання. Відповідних перетворень потребує й підготовка фахівця мистецького спрямування, що зумовлює переоцінку цінностей в системі традиційного сприйняття завдань вищої мистецької освіти.

Наразі професіоналізм сучасного фахівця-музиканта має вимірюватись не тільки рівнем сформованості його професійної компетентності, а й наявністю в структурі його особистості специфічних характеристик, що складають систему його духовно-творчих життєвих сенсів й спрямовують його практичну діяльність на реалізацію гуманістичних цінностей.

Як слушно зауважує Г.Падалка, великого значення в досягненні демократичного характеру підготовки майбутніх фахівців, в утвердженні її гуманістичної основи та критичного ставлення до орієнтації виключно на «трудоий спосіб життя», має симбіоз між обов'язковим дотриманням державного стандарту вищої мистецької освіти та одночасним забезпеченням права студента на вільний вибір змісту власного професійного зростання під час навчання. Отже, проблема реконструкції мистецької освіти, дотримання гуманістичних орієнтирів навчання мистецтву як на загальному, так і на професійному рівні, сьогодні є найбільш визначальною методологічною проблемою [1, с. 69].

Тож, вважаємо за необхідне окреслити інноваційний ресурс мистецького освітнього простору ВНЗ, який, на нашу думку, може стати тією основою, що забезпечить особистісно-професійне становлення

майбутнього фахівця-музиканта у відповідності до гуманістичних цінностей демократичного суспільства.

Така позиція, на нашу думку, має стати основоположною в процесі інноваційних перетворень у підготовці майбутнього фахівця-музиканта. Вважаємо, що одним із таких завдань має стати інноваційний контекст реконструювання її змісту із вузькопрофесійного спрямування на підготовку вчителя музики до широкого мистецько-гуманістичного розвитку майбутнього педагога-музиканта. Забезпечення такої можливості пов'язане, перш за все, з більш широким баченням мети підготовки фахівця у галузі музично-педагогічної освіти та завдань його майбутньої професійної діяльності. А відтак, і зміст фахової підготовки потребує певної реконструкції на засадах становлення і розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку. Визначення умов забезпечення інноваційного контексту професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта складає мету даної статті.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасні наукові підходи провідних вітчизняних учених, що мають місце в теорії і практиці сучасної мистецької освіти (О.Єременко, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Олексюк, О.Отіч, О.Щолокова), наше тривале співробітництво з зарубіжними науковцями J.Healy (Австрія), С.Врок (Велика Британія), М.Cunningham (США), N.Davidotch (Ізраїль), С.Кравчинські (Польща), І.Кевішас (Литва), Р.Спалва (Латвія), В.Яконюк (Білорусь) щодо пошуку можливостей вирішення питань реконструкції освітнього простору в контексті демократичних і культурних перетворень суспільства, результати досліджень яких висвітлено в зарубіжних виданнях та колективних монографіях: «Духовність у світі людини» (Spirituality in the human word), «Духовність виховання» (Spirituality of education), «Загальна музична освіта в Литві: розвиток і тенденції (XX–XXI ст.)» (General music education in Lithuania: the development and trends (XX–XXI)), а також певний власний професійний та науковий досвід дослідження питань модернізації музично-педагогічної освіти, підтверджують нагальну необхідність інноваційних перетворень у професійній підготовці фахівця-музиканта на предмет подолання її вузькопрофесійного спрямування за рахунок створення у мистецькому освітньому просторі ВНЗ спеціальні організаційно-педагогічних умов щодо його особистісно-професійного становлення.

Як слушно зауважує А.Гайжугіс [2], нажалі більшість вищих навчальних закладів до сих пір залишаються «фабрикою знань», оскільки зміст підготовки майбутніх фахівців все ще спрямований виключно на передачу знань та умінь. Академік акцентує на необхідності прискіпливої уваги до гуманізації згаданого процесу, де набуті студентом професійні

компетенції мають бути лише засобом становлення його як особистості і професіонала.

Нам також дуже близька наукова позиція І.Кевішаса відносно необхідності кардинальної реконструкції системи орієнтирів музично-педагогічної підготовки щодо її цілей і характеру, критеріями якої в демократичному суспільстві має бути становлення майбутнього фахівця на засадах взаємообумовленості його особистісного, соціокультурного та професійно-творчого розвитку. А головне, наскільки ці критерії актуальні для студента в особистісному плані та усвідомлені на рівні соціокультурного призначення його майбутньої професійної діяльності, в процесі якої музика стає способом розкриття внутрішнього світу людини, засобом її виявлення та самовираження [3, с. 264].

Виклад основного матеріалу. Як бачимо, реалізація гуманістичної парадигми в галузі музично-педагогічної освіти набуває особливого сенсу, пов'язаного з включенням особистості у ціннісно-смысловий світ культури, опанування якого визначає новітнє бачення соціокультурного призначення сучасних кваліфікованих фахівців-музикантів, покликаних забезпечити не тільки впровадження в широке середовище учнівської молоді мистецьких цінностей [1], а й перетворити музичне мистецтво на засіб становлення особистості. В традиційній системі підготовки майбутніх фахівців головним критерієм їхньої підготовленості залишається певний обсяг знань, навичок, умінь, накопичених студентом на рівні вивчення дисциплін навчального плану й все ще недостатня увага до набуття досвіду більш широкого особистісного самовираження в музично-педагогічній діяльності. Це означає, що особливості свого фаху студенти оцінюють з позиції традиційного уявлення про достатність професійної підготовки на рівні опанування компетенціями, зазначеними у паспорті спеціальності «вчитель музичного мистецтва». Тобто, задана у кваліфікаційній характеристиці спрямованість лише на підготовку вчителя для школи, значно звужує можливості музичного мистецтва як засобу гуманізації суспільства, а також негативно впливає на мотивацію студентів щодо особистісного самовираження у майбутній професійно-практичній діяльності відповідно до можливостей і потреб кожного з них та затребуваності фахівців музичного профілю у сучасному соціумі.

Нажаль, сьогодні у змісті традиційної системи професійної підготовки майбутніх фахівців-музикантів все ще превалюють стандартизовані методи, форми і засоби подання навчальної інформації та адаптивне відпрацювання відповідних вузькопрофесійних умінь, спрямованих на підготовку вчителя музики для школи. Внаслідок цього студенти втрачають роль суб'єктів музично-педагогічного процесу й одночасно певні особистісні якості та професійної компетенції. А отже, й можливість

вибудовування власної траєкторії професійного зростання у відповідності до цінностей демократичного суспільства, особистих уподобань та потреб на ринку праці.

Стає очевидним, що гуманістична парадигма мистецької освіти вимагає відмови від орієнтації лише на вузькопрофесійний підхід, з його традиційною системою підготовки майбутнього фахівця, тим більше, коли це стосується мистецтва. Сфера діяльності сучасного фахівця-музиканта значно ширше, ніж це обумовлено вимогами до роботи вчителя музичного мистецтва, як такого, що займається викладанням предмету відповідно набутого фаху [4, с. 536]. Соціокультурна спрямованість його професійної діяльності не вміщується в задані функціональні рамки. Сьогодні вже загально признаним й науково обґрунтованим є той факт, що система педагогічного забезпечення мистецької освіти має ряд принципово важливих, специфічних функцій, спрямованих на розвиток особистості [1, с. 8], а відтак, потребує відповідної готовності фахівця в галузі мистецької освіти до професійної діяльності в якості педагога, тобто того, хто професійно здійснює не тільки навчальну, а й науково-творчу та виховну діяльність засобами музичного мистецтва [5, с. 108].

Тож, інноваційні перетворення в системі вищої музично-педагогічної освіти на засадах гуманістичної парадигми зумовлюють оперування більш точним терміном «педагог-музикант» щодо фахівця-музиканта сучасного гатунку. Відповідно до понятійного інструментарію сучасної вітчизняної й зарубіжної педагогічної науки, професійна діяльність педагога-музиканта наповнена новим сенсом, критерієм якої в демократичному суспільстві стає взаємообумовленість його особистісного, соціокультурного та професійно-творчого розвитку.

Це визначає якість і вектор перетворень в організації професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта, здатного до усвідомлення себе в ролі суб'єкта відносин зі світом мистецтва, в міжособистісних відносинах, самоідентифікації себе як особистості і музиканта-професіонала, до реалізації своїх індивідуальних здібностей та інтелектуальних можливостей в ефективній професійній діяльності. Для забезпечення ефективності даного процесу значущим, на наш погляд, є використання не тільки навчальних, але й виховних педагогічних можливостей і ресурсів мистецького освітнього простору ВНЗ.

Виховний сегмент мистецького освітнього простору, як один з його компонентів, який формується безліччю взаємодіючих суб'єктів, визначається специфікою професії майбутнього педагога-музиканта й включає сукупність духовних чинників, що забезпечують можливість творчого освоєння студентом цього простору та творення в ньому себе як особистості й професіонала. Доповнюючи і компенсуючи можливості

навчальної діяльності, виховна складова мистецького освітнього простору ВНЗ забезпечує становлення і розвиток духовного потенціалу майбутнього фахівця за рахунок включення його в різні сфери музично-педагогічної діяльності, художньо-мистецького розвитку, міжособистісних та соціокультурних відносин, соціальної практики.

Таким чином, виховна складова мистецького освітнього простору багатомірна й динамічна. Вона включає форми спілкування, що склалися, цінності культури й мистецтва, значущі події й символи, й є основоположачою у визначенні «світу культури» особистості: її сенсів, цінностей, норм, ідеалів, професійної успішності. Специфіка цього процесу полягає в тому, що він здійснюється опосередковано: як через створення оптимальних організаційно-педагогічних умов, так і в процесі включення особистості в різні види соціокультурної й професійної діяльності.

Тобто, ефективність особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця залежить, з одного боку від змісту та якості мистецького освітнього простору, в який він включений об'єктивно, з іншої – від його «зустрічної активності» (В.Д.Гатальський) – усвідомленого прагнення до духовного самовдосконалення й творчого самовираження в професійній діяльності.

Визначення змістовних характеристик мистецького освітнього простору ВНЗ в його виховному сегменті пов'язане, передусім, зі створенням атмосфери, яка сприяла б демократичним міжособистісним стосункам між його суб'єктами, особистісному становленню кожного з них та прагненню до творчого самовираження.

Іншими словами, виховний простір ВНЗ передбачає наявність системи педагогічного сприяння як виду ціннісної взаємодії педагога й студента і як елементу вільного розвитку особистості. Як і будь-яке явище, що несе в собі ідею свободи, педагогічне сприяння вимагає від педагога певних додаткових зусиль і полягає в організації ціннісно-сислового простору взаємодії, в якій духовна культура особистості викладача, духовний зміст, виражений у витворах мистецтва і власний досвід духовного становлення студента стає матеріалом для побудови ним своєї «внутрішньої форми». В основу педагогічного сприяння покладено вільний розвиток особистості, плюралізм думок і дій усіх його суб'єктів, затвердження самоцінності особистості, де педагог виступає виключно в ролі фасилітатора у виборі студентом індивідуальної траєкторії його професійно-особистісного розвитку.

Сутнісною характеристикою останнього є суб'єктність, що віддзеркалює здатність особистості усвідомлено сприймати становлення власних духовних потенцій на основі вільного вибору й особистісного присвоєння як професійних, так і загальнолюдських цінностей, що, власне,

й обумовлює «зустрічну активність» майбутнього педагога-музиканта. У мистецькому освітньому просторі ВНЗ така позиція майбутнього фахівця означає єднання множинності «Я», де кожен зберігає власну самоцінність, залишається самим собою, проте привносить до спільної діяльності своє, індивідуальне.

Таким чином, однією з провідних умов ефективного функціонування мистецького освітнього простору є взаємодія педагога і студента на засадах педагогічного сприяння, головною ознакою якого є опора на суб'єктність останнього, коли за створення і вдосконалення такого простору відповідальним є студентське співтовариство. Тоді мистецький освітній простір стає простором студентської спільноти, наповнений як їхніми духовними запитами, так і реальними проблемами, пов'язаними з необхідністю вирішувати щоденні особисті і професійні завдання й нарівні з педагогами бути суб'єктами їхнього освоєння. Такий простір студенти сприймають як власну територію, за яку вони несуть відповідальність і саме він може стати чинником особистісно-професійного саморозвитку майбутнього фахівця-музиканта.

Не менш важливою умовою успішного функціонування мистецького освітнього простору є його динамічність і відкритість як до творчого використання можливостей і культурних надбань музичного мистецтва, так і до творчого самовираження студента в процесі його професійного становлення, а також прийняттю будь-яких нестандартних рішень та можливих спонтанних проявів на шляху до його особистісного розвитку. У такій ситуації проявляються новий контекст мистецького середовища, виникають нові зв'язки між суб'єктами виховного процесу, що дозволяє студентові усвідомити й осмислити свої творчі можливості і духовні інтенції.

Тобто, в ситуації, коли мистецький освітній простір не піддається впливу ззовні заданих стандартів, коли відсутнє формальне, вузькопрофесійне відношення до осмислення його навчально-виховного потенціалу з боку викладачів, вірогідність дійсно ефективного особистісно-професійного становлення майбутніх педагогів-музикантів стає реальністю.

Актуальним в такому процесі стають діалоговий режим і наявність атмосфери взаєморозуміння усіх суб'єктів навчання й узгодження уявлень про взаємодію педагога і студента; оприлюднення педагогом методологічних позицій і прийняття їх студентами; осмислення й привласнення студентами цінностей мистецького освітнього простору та наданні їм можливості вибору індивідуальної траєкторії руху до особистісно-професійного становлення в умовах мистецької педагогічної реальності. Тобто, створення концепції особистісно-професійного розвитку студента, що є прийнятною для усіх суб'єктів процесу підготовки

майбутнього фахівця, є ще однією умовою інноваційного контексту мистецького освітнього простору ВНЗ.

Здійснюючи педагогічне сприяння щодо створення студентом в навчальному та позанавчальному процесах ВНЗ культурно значущої ситуації, викладач вступає в особливий виховний простір - «простір проекту» (Н.Б.Крилова), і тут він має бути не лише транслятором певної музичної культури, а й активним учасником того мистецького середовища, в якому живе і розвивається майбутній фахівець. У свою чергу студент за рахунок власних зусиль і спрямувань, проявляє «зустрічну активність» й готовність стати учасником і творцем цього середовища. Тобто, для такого простору характерним є прагнення педагогів і студентів до постійного творчого пошуку, що забезпечує включеність студента в процес саморозвитку і самовираження, розкриття його особистісних прагнень та його духовного потенціалу.

Таким чином, ми можемо зробити **висновок** про те, що одним із показників інноваційного контексту системи підготовки майбутнього педагога-музиканта є створення окреслених організаційно-педагогічних умов, як ефективного ресурсу мистецького освітнього простору ВНЗ, здатного забезпечити особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця-музиканта на засадах розвитку його суб'єктних характеристик як основи внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку у відповідності до гуманістичних цінностей демократичного суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Падалка Г. Теорія і методика мистецької освіти: інноваційна проблематика // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент / 30 наукових праць. – Випуск 5. – К., 2010. – 368 с.
2. Гайжугис А. Проблема духовності еліти // Мат-лы V Международной научно-практической конференции «The Spread Of Spirituality in the reality» of Education» – Вільнюс, 2012. – 58 с.
3. Кевішас І. Становлення музичної культури школяра / І.Кевішас. – Кіровоград: «Імекс- ЛТД», 2008. – 288 с.
4. Словник української мови: в 11 томах. – т. 10, 1979. – С. 536.
5. Словник української мови: в 11 томах. – т. 6, 1975. – С. 108.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Растригіна Алла Миколаївна - доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедрою вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 378.637.016: 78.03 (477)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ, БАЗОВОЇ ТА ПОВНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (галузі: «Музика», «Музичне мистецтво», «Мистецтво»)

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград, Україна)

У статті обґрунтовано мету, завдання, зміст і принципи початкової, базової та повної середньої освіти, які уможливають нові підходи до розв'язання завдань художньо-естетичного виховання молоді.

Ключові слова: музика, музичне мистецтво, мистецтво, народна музика, пісенність, танцювальність, маршовість, види та жанри мистецтва, виразальність і зображальність у музиці, художньо-естетичне виховання.

Стаття посвячена обґрунтуванню цілі, задач і принципів начального, базового і повного середнього образования, которые определяют новые подходы к решению задач художественно-эстетического воспитания молодежи.

Ключевые слова: музыка, музыкальное искусство, искусство, народная музыка, песенность, танцевальность, маршевость, виды и жанры искусства, выразительность и изобразительность в музыке, художественно-эстетическое воспитание.

In the article the purpose, objectives, content and principles of primary, basic and secondary education to national standards of primary, basic and secondary education, aimed at solving problems of secondary schools second and third degree. In addition, the main effect characterized musical and pedagogical techniques, among which are: the perception of music, vocal and choral work, musical-theoretical training, improvisation, playing musical instruments, movement to music, the development of music and creativity, formation music culture and intellectual and artistic thinking. We proved the influence of different types and genres of music on the artistic and aesthetic education of youth.

Key words: music, art music, folk music, song, dance, march, types and genres of art and figurativeness and expressiveness in music, art and aesthetic education.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства освітньо-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах характеризується радикальними змінами, що стали результатом приєднання нашої держави до Болонської конвенції та світового європейського товариства. Модернізація сучасної початкової, базової та середньої школи висуває нові вимоги до художньо-естетичного виховання підростаючого покоління. У зв'язку з цим пошук нових підходів у

формуванні духовної та естетичної культури молоді, спроможної розв'язувати проблеми сьогодення, є актуальним і своєчасним.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями Е.Абдулліним, Ю.Алієвим, О.Апраксиною, Л.Арчажниковою, Л.Безбородовою, В.Белобородовою, Л.Василенко, Я.Вишпінською, О.Гембицькою, Н.Гуральник, Д.Кабалевським, А.Козир, Л.Куненко, О.Лобовою, Л.Масол, О.Михайличенком, Г.Ніколаї, О.Ніколаєвою, О.Олексюк, М.Осенневою, В.Орловим, О.Отич, Г.Падалкою, Т.Пляченко, І.Полубояриною, А.Растригіною, Т.Рейзенкінд, О.Ростовським, О.Рудницькою, Н.Сегедою, Т.Смирновою, Т.Танько, Т.Турчин, Л.Хлебниковою, М.Черепанином, К.Шамаєвою, Л.Школяр, О.Щолоковою, Д.Юником досліджено становлення і розвиток музичної освіти і масового музичного виховання дітей та молоді у певні історичні періоди, виявлено вплив різних підходів і концепцій на музично-естетичне виховання підростаючого покоління та професійно-педагогічне становлення педагога-музиканта. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, уможливує усвідомити концептуальні підходи до визначення змісту початкової, базової та повної середньої освіти у галузі «Музики», «Музичного мистецтва» та «Мистецтва» відповідно до Державних стандартів 2011 року.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні мети, завдань і змісту початкової, базової та повної середньої освіти у мистецькій галузі.

Виклад основного матеріалу. 2011 року постановою Кабінету Міністрів України було затверджено Державний стандарт початкової загальної освіти, до якого увійшов базовий навчальний план з переліком дисциплін та розподілом навчальних годин. Державним стандартом визначено зміст початкової загальної освіти відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів, який ґрунтується на «загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави» [2, с. 12].

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти авторським колективом у складі Л.Хлебникової, Л.Дорогань, І.Івахно, Л.Кондратової, О.Корнілової, О.Лобової, Н.Міщенко розроблено навчальну програму з «Музики» для 1–4 класів, яка визначає «концептуальні підходи до музичної освіти учнів початкових класів, конкретизує музично-освітні завдання, розподіляє художньо-педагогічний матеріал, враховує національні музично-педагогічні традиції та сучасні тенденції розвитку національної та світової музичної культури» [2, с. 12].

Програма ґрунтується на основних принципах музичної педагогіки, як-от: орієнтація на духовний розвиток особистості засобами музичного

мистецтва; зв'язку музики з життям; опори на три типи музики – пісню, танець, марш; активізації музичного мислення; єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного; взаємодії мистецтв; особистісно-діяльнісного підходу, визнання самотності й самоцінності особистості учня.

В основу програми покладено українську національну культуру, народну музичну творчість, передбачено зв'язок з музикою інших народів світу. Окрім того, розкривається естетичний зміст української професійної та народної музики. Укладачами програми чітко схарактеризовано мету, сутність якої полягає у формуванні «основ музичної культури учнів як важливої і невід'ємної частини їхньої духовної культури, комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі сприймання й інтерпретації кращих зразків української та світової музичної культури, а також формування естетичного досвіду, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва» [2, с. 12].

Відповідно до поставленої мети укладачі програми визначають завдання, котрі спрямовані на формування базових освітніх компетентностей та естетичний розвиток учнів, з-поміж яких: засвоєння особливостей художньо-образної мови музичного мистецтва, збагачення емоційно-естетичного досвіду учнів, розвиток образного мислення, уяви, музичних здібностей, участь у різних видах музично-творчої діяльності, виховання ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Програма має чітко визначену структуру, побудована за тематичним принципом та об'єднує різні види музично-творчої діяльності учнів. Використання творів з основного, додаткового або варіативного матеріалу для слухання і виконання уможливорює досягнення цілісності та єдності навчального процесу в межах уроку, семестру й навчального року.

Укладачі програми піклувалися про розвиток навичок сприймання і виконання музики. За такої ситуації у 1-му класі при засвоєнні тем «Про що розповідає музика» та «Музика навколо нас» увага зосереджується на опануванні правил співу та слухання музики, виконання пісень різного емоційного змісту та характеру, інсценування цих пісень у «ролях», знайомство з вокальною та інструментальною музикою, українськими народними інструментами, народними піснями та танцями. Крім того, з метою розвитку виконавської та творчої діяльності учнів пропонується створення простих ритмічних супроводів до пісень і танців, пластичне інтонування та музикування на елементарних дитячих інструментах [6, с. 137].

Варто зазначити, що програмою першого класу передбачено поліхудожнє виховання учнів засобом зіставлення музичних, літературних та візуальних образів. У процесі виконавської і творчої діяльності учні переконуються у тому, що музика розповідає про життя людей і навколишній світ мовою звуків. Діти знайомляться з найпростішими

типами музики – піснею, танцем і маршем, народною і композиторською музикою, виражально-зображальними засобами музичної мови, які розкривають емоційний зміст музики, характер творів різноманітних жанрів.

Знайомство з основними типами музики як основними сферами музичної образності, виражально-зображальними можливостями пісні, танцю та маршу відбувається у 2-му класі при вивченні теми «Типи музики». Учні визначають роль композитора, виконавця і слухача у створенні, виконанні та слуханні музики, поглиблюють уявлення про зв'язок музики з життям. Опанування теми «Виражальне та зображальне в музиці» сприяє засвоєнню учнями того, що музика виражає внутрішній світ людини, зображає різноманітні рухи, життєві події, картини природи тощо.

Укладачі програми ставили за мету познайомити другокласників з «Основними музичними жанрами», а саме: оперою, балетом, симфонією, концертом, навчити учнів визначати емоційний зміст музичних творів, висловлювати свої враження та власне ставлення до них. За такого підходу діти знайомляться з елементами «Музичної мови» як виразника образного змісту музики, визначають роль мелодії і супроводу в музичних творах, засвоюють основні музичні поняття і терміни.

У 3-му класі зміст програми поступово ускладнюється, учні опановують «Основні властивості музики: пісенність, танцювальність, маршовість» як особливі якості музики, порівнюють жанрові ознаки музичних творів, знаходять у них спільне і відмінне, спостерігають «зустріч» в музичних творах трьох властивостей музики. Окрім того, вони розучують та виконують пісні шкільного пісенного репертуару, які сприяють формуванню вокально-хорових навичок, необхідних для виконання, створюють до них темброво-ритмічний супровід, опановують навичками гри на дитячих музичних інструментах. Засвоєння теми «Інтонація» відбувається в процесі виявлення спільності між розмовною і музичною мовами. Інтонація розглядається як основа музики. Діти порівнюють запитальні, стверджувальні та окличні інтонації, інтонації скоромовки в мові та музиці [6, с. 138].

При вивченні теми «Розвиток музики» учні переконуються, що музика як мистецтво існує у розвитку. Виокремлюють виконавський, сюжетний, інтонаційно-мелодичний, варіаційний, жанровий, ладовий, симфонічний розвиток музики. У другому семестрі учні також знайомляться з «Музичною формою» (одночастинною, двочастинною і тричастинною), формою рондо, варіаційною та куплетною формою, порівнюють твори різних форм, висловлюють власне ставлення до змісту музичних творів.

У 4-му класі учні вивчають «Музику мого народу». Діти відстежують зв'язок музики з життям, джерела і традиції та найхарактерніші риси української народної музики, вирізняють спільне і відмінне в народній та професійній музиці. Крім того, знайомляться з колисковими піснями і

дитячим фольклором, календарно-обрядовими, жартівливими, історичними і ліричними піснями, слухають українські народні думи. Визначаючи спорідненість музики слов'янських народів при опануванні теми «Музика єднає світ» учні також виявляють взаємовплив та взаємозбагачення музики народів Прибалтики, Кавказу, Середньої Азії, країн Європи та світу. Велике значення надається українським і російським протяжним ліричним пісням, пісням весняного календарного циклу та календарно-обрядовим пісням.

Укладачі програми наголошують, що «Емоційне сприйняття музики, роздуми про неї, втілення образного змісту у виконанні створюють можливість оволодівати прийомами порівняння, аналізу, узагальнення, класифікації різних явищ музичного мистецтва. Поглиблення сприймання у власне музичну сферу має відбуватися природним шляхом – від комплексного жанрово-ситуативного враження до диференційованого сприймання музичних творів» [2, с. 15].

У листопаді 2011 року Кабінет Міністрів своєю постановою затверджує Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти спрямований на виконання завдань загальноосвітніх навчальних закладів II і III ступеня і визначає вимоги до освіченості учнів основної і старшої школи. До зазначеного Державного стандарту входить освітня галузь «Мистецтво», яка взаємопов'язана з освітньою галуззю «Музика» Державного стандарту початкової загальної освіти.

Зміст освітньої галузі «Мистецтво» структурується та реалізується за навчальним предметом «Мистецтво», який входить до Базового навчального плану. Поряд з іншими дисциплінами до навчального плану входить програма «Мистецтво» для 5–9 класів, укладачами якої стали Л.Масол, О.Коваленко, Г.Сотська, Г.Кузьменко, Ж.Марчук, О.Константинова, Л.Паньків, І.Гринчук, Н.Новікова, Н.Овіннікова. «Мистецтво, – зазначається у програмі, – це особлива форма відображення дійсності, естетичний художній феномен, який передає красу навколишнього світу, внутрішнього світу людини через осмислення фундаментальних категорій «краса», «гармонія», «ритм», «пропорційність», «довершеність» [3, с. 8].

Програма «Мистецтво» ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та інтегративного підходів. Її метою є «виховання в учнів ціннісно-світоглядних орієнтацій у сфері мистецтва, розвиток комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей і способів художньої діяльності, формування потреби в творчому самовираженні та естетичному самовдосконаленні» [3, с. 14].

Для розв'язання поставленої мети необхідно реалізувати наступні завдання, а саме: виховати в учнів емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва та дійсності, розвинути художні інтереси і естетичні ідеали; сформувати систему художніх знань; розвинути уміння сприймати,

інтерпретувати та оцінювати твори мистецтва й художні явища; стимулювати здатність учнів до художньо-творчого самовираження та діалогу; розвинути художні здібності та критичне мислення; сформувані потреби в естетизації середовища та готовність до участі в соціокультурному житті.

Як наголошують укладачі програми вона ґрунтується на принципах: наступності; поєднання загальнолюдського, національного та етнокраєзнавчого; інтегративності, спрямованості та поліхудожнього виховання учнів; креативності, варіативності змісту, методів і технологій; діалогічності та полікультурності.

За своєю структурою програма «Мистецтво» є логічним продовженням предмету «Музика», який учні вивчали в початковій школі й забезпечує цілісність змісту мистецької освіти в основній школі. Тематика предметів «Музичне мистецтво» і «Образотворче мистецтво», а також курсу «Мистецтво» враховує специфіку кожного блоку програми і охоплює такі ключові категорії як: види, жанри, стилі мистецтва. У пояснювальній записці до програми наголошується, що вчитель повинен використовувати внутрішню інтеграція, а також міжпредметні зв'язки, і перш за все з «Мовою і літературою», «Суспільствознавством», «Технологіями» тощо.

В організації навчально-виховного процесу вчитель повинен творчо ставитися до роботи над творами мистецтва, використовувати ефективні технології та методи впливу на формування компетентностей учнів. Предмети мистецтва в загальноосвітній школі мають важливе естетико-виховне спрямування, якому підпорядковуються дидактичні завдання, тому вчитель має сприяти зростанню в учнів інтересу до мистецтва, розвитку здатності емоційно реагувати на художні твори і знаходити в них особистісний смисл. Отже, «головне надзавдання вчителя – створити захоплюючу емоційно піднесену атмосферу, щоб кожний урок став справжнім уроком мистецтва, надихати учнів на творчість – в особистісній і соціокультурній діяльності» [3, с. 9].

У 5-му класі програмою «Музичне мистецтво» передбачено опанування теми «Види музичного мистецтва». Учні продовжують знайомство з народною та професійною музикою, поглиблюють знання щодо взаємодії музики з іншими видами мистецтва а саме: образотворчим мистецтвом, архітектурою, літературою, театром, цирком та кіно. У процесі роботи над зразками народної музики п'ятикласники закріплюють основні засоби музичної виразності, їх роль у створенні музичного образу, визначають особливості народних пісень і танців та народних музичних інструментів, усвідомлюють значення музики в житті, побуті та медіа-просторі. Окрім того, виявляють характерні ознаки програмної та непрограмної, вокальної та інструментальної, хорової та симфонічної музики, виявляють зв'язок народної та професійної музики, особливості взаємодії музики та інших видів мистецтва [6, с. 139].

При опануванні теми 6-го класу «Жанри музичного мистецтва» підлітки виявляють характерні ознаки камерно-вокальної, хорової, камерно-інструментальної та симфонічної музики відповідно до їхнього призначення, порівнюють твори зазначених жанрів, інтерпретують їхній образний зміст, визначають композиційну будову та типи розвитку. Крім того, висловлюють оцінні судження щодо музики різних жанрів, беруть участь у дискусіях відносно інтерпретації виконавцем того чи іншого твору певного музичного жанру.

Тема 7-го класу «Мистецтво: діалог традицій і новаторства». Учні вивчають музичну культуру рідного краю, дізнаються про особливості аранжування народної та академічної музики, специфіку традиційної та сучасної обробки народної музики, особливості відображення етнічних мотивів у класичній і сучасній музиці. Вивчаючи новаторство у музичному мистецтві підлітки усвідомлюють особливості сучасних музичних явищ, відмінності між рок-оперою, мюзиклом і класичними музично-театральними жанрами, пізнають виражальні засоби електронної музики.

Навчальна програма інтегрованого курсу «Мистецтво» (5–7 кл.) побудована за тими ж принципами що і програма «Музичне мистецтво». У 5-му класі учні опановують тему «Види мистецтва», знайомляться з народним і професійним мистецтвом, за допомогою основних засобів музичної виразності характеризують музичні образи, визначають особливості народних пісень і танців та виявляють їхній взаємозв'язок з народною і професійною музикою. Знайомлячись з графікою, живописом і скульптурою учні пізнають види і засоби їхньої виразності, виявляють особливості декоративно-прикладного мистецтва та стилізації, види орнаментів та символіку кольорів. Крім того, підлітки визначають і усвідомлюють особливості взаємодії і синтезу різних видів мистецтв, а саме: музики, образотворчого мистецтва, архітектури, літератури, сприймають специфіку синтетичного мистецтва як-от: хореографії, театра, цирка, кіно.

Тематика 6-го класу «Жанри мистецтва». Підлітки спостерігають і характеризують образ людини в мистецьких жанрах, виявляють характерні ознаки камерно-вокальних і хорових жанрів (пісня, гімн, романс, кантата, ораторія, літургія), особливості жанрів образотворчого мистецтва, а саме: портрету, побутового, історичного, міфологічного, релігійного, батального. Молодь характеризує образи природи у мистецьких жанрах, виявляє характерні ознаки камерно-інструментального (прелюдія, ноктюрн, рондо, варіації, етюд-картина, соната) і симфонічного жанрів (увертюра, концерт, симфонія, симфонічна поема, симфонічна сюїта). Підлітки пізнають особливості жанрів образотворчого мистецтва (пейзаж, натюрморт, анімалістичний жанр).

Укладачі програми пропонують у 7-му класі тему «Мистецтво: діалог традицій і новаторства». Учні вивчають музичну культуру рідного краю,

особливості аранжування народної та академічної музики, відображення етнічних мотивів у класичній і сучасній музиці, особливості архітектури як виду мистецтва, найвідоміші архітектурні пам'ятники рідного краю і України, особливості декоративно-прикладного мистецтва (розпис, писанкарство, вишивка, витинанка, народна іграшка). Крім того, вивчають новітні мистецькі явища (джаз, рок, поп, шансон, авторська пісня, мюзикл, електронна музика) та види дизайну (графічний, промисловий, ландшафтний, арт-дизайн).

Інтегрований курс «Мистецтво» (8–9 кл.) укладено відповідно до зазначених у програмі принципів і передбачає оволодіння учнями навичками інтерпретації змісту творів мистецтва різних видів і стилів, створення індивідуальних і колективних творчих проектів з використанням традиційних і комп'ютерних технологій, застосування зв'язків між різними видами мистецтва у художньо-творчій діяльності, участь у шкільних культурно-мистецьких заходах, виявлення особистісно-ціннісного ставлення до художніх явищ сучасності.

У 8-му класі укладачі програми пропонують тему «Мистецтво в культурі минулого». Молодь опановує стилі та напрями мистецтва стародавніх епох і цивілізацій, а саме: античний, візантійський, романський, готика, Ренесанс, бароко, рококо, класицизм, романтизм, реалізм. У 9-му класі пропонується тема «Мистецтво в культурі сучасності». Учні вивчають особливості стилів і напрямів мистецтва (імпресіонізм та постімпресіонізм, різновиди модернізму і постмодернізму), спадщину видатних діячів вітчизняного мистецтва. Крім того, опановують види екранних мистецтв, жанри кіномистецтва, форми зображення культурної спадщини, дізнаються про найвідоміші музеї та галереї рідного краю, України, світу, усвідомлюють значущість мистецтва в діалозі культур [6, с. 140].

Висновки. Таким чином, аналіз шкільних програм з «Музики», «Музичного мистецтва» та інтегрованого курсу «Мистецтво» дозволяє зробити наступні висновки: програми спрямовані на виконання завдань, які стоять перед початковою та основною школами; вони сприяють розв'язанню мети і вирішенню завдань, які стоять перед вчителями і учнями при опануванні цими предметами; зміст програм спрямований на формування особистісно-ціннісного ставлення учнів до мистецтва; знайомство з творами вітчизняного мистецтва й творами митців інших країн світу сприятиме створенню творчих проектів і програм в різних видах художньо-творчої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою 1–4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта». 2012. – 392 с.

3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта». 2013. – 32 с.
4. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
5. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
6. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 526 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

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

УДК 37. 015. 3: 78

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ

Галина ДІДИЧ (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються особливості формування загально-естетичної культури підлітків через формування свідомості, світогляду, різнобічних знань (морально-етичних, естетичних), відповідних поглядів, ідеалів, смаків, переконань, культури розумової праці.

Ключові слова: естетична культура, підлітки, навчання, виховання, естетичний смак, сприйняття, музика

В статье рассматриваются особенности формирования общеэстетической культуры подростков через формирование сознания, мировоззрения, разносторонних знаний (нравственно-этических, эстетических), тождественных взглядов, идеалов, вкусов, убеждений, культуры умственного труда.

Ключевые слова: эстетическая культура, подростки, обучение, воспитание, эстетический вкус, восприятие, музыка.

In the article discusses features of the formation of general aesthetic culture of teenagers through the formation of consciousness, ideology, diverse knowledge (moral, ethical, aesthetic) of relevant views, ideals, tastes, beliefs, culture, knowledge workers. We also consider the structure of aesthetic taste, which based on the experience of aesthetic perception of emotional experience, judgment, evaluation, breadth of artistic views, interests, needs, enriching the artistic and aesthetic experiences of adolescents. The structure of aesthetic taste directly based on the experience of aesthetic perception in the emotional

experience, judgment, evaluation, breadth of artistic views, interests, needs, and concentration of artistic and aesthetic experience of the students, students' ability to select and creatively to the phenomena of art and reality. The main aspects of formation of the General aesthetic culture teenagers were lit in the historical and aesthetic, art, psychological and philosophical views. The main features inherent in this issue, was formed in such points of view as universal human values, people's origins education and a combination of all of these with the development of moral and aesthetically-beautiful in the upbringing of schoolchildren.

Key words: *aesthetic culture, teens, training, education, aesthetic taste, perception, music experience.*

Постановка проблеми. У наш час реформ системи освіти, її концептуальних, структурних та соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, виховання молоді не мислиться без виховання творчої гармонійно-розвиненої особистості. Така пріоритетність поставленої проблеми підсилюється тим, що особистісна система духовних цінностей учнівської молоді, формування у неї стійких музично-естетичних смаків та музично-естетичної культури, значно впливають на загальний розвиток культури суспільства.

Важливим засобом гармонійного формування та розвитку естетичного смаку є мистецтво (зокрема музичне мистецтво). Воно має особливе виховне значення завдяки своєму безпосередньому комплексному впливові на людину. Музика є втіленням етико-естетичного ідеалу. Вона позитивно впливає на емоційну сферу людини, пробуджує найкращі почуття та піднесені емоції. Музика – це один із багатьох засобів спілкування, який має багато можливостей у формуванні естетичної культури людини. Саме музика є важливим засобом розвитку музично-естетичних потреб школярів, які формуються у стійкі музично-естетичні смаки. Виховання естетичного смаку передбачає передусім активну естетичну діяльність, систематичне читання книжок, слухання музики, спів пісень, відвідування театрів, музеїв, виставок, а також створення естетичної атмосфери.

Аналіз досліджень і публікацій. Питанням розгляду сутності, основних структурних компонентів естетичного смаку, його прояву і тлумаченню умов і можливостей формування та розвитку присвячено чимало досліджень та публікацій. Так розробки цієї проблеми ми знаходимо в працях філософів – Ш.Батте, М.Вольтера, Ш.Монтеск'є, І.Канта, Ф.Хатчесона, Д.Юма та ін. Враховуючи досягнення мислителів минулого, в наші дні філософські аспекти проблеми смаку як естетичної категорії продовжують розробляти Л.Антонова, А.Буров, М.Каган, Л.Левчук, А.Лосєв, А.Молчанова, В.Скатерщиков, Є.Шимунек, Є.Яковлев та ін.

У наш час, теоретичними й практичними аспектами проблеми музичного виховання молоді, в тому числі й розвитком її естетичного та

художнього смаку займаються педагоги-дослідники: Л.Горюнова, Л.Масол, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отіч, Г.Падалка, Ю.Пітерін, О.Коробко та ін.

Естетичний смак – багатомірне явище. Його розвиток залежить від сформованості окремих якостей, здібностей і здатностей людини. Формуванням естетичного смаку особистості через художнє і музичне сприйняття займались Н.Гродзенська, О.Костюк, В.Остроменський, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Щукіна, Л.Коваль, Л.Яковенко та інші дослідники.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні особливостей формування загально-естетичної культури підлітків засобами музики.

Виклад основного матеріалу. Головним етапом становлення особистості та формування у неї стійких естетичних смаків – це шкільний період. Наступні етапи набувають розвитку та процесу самовдосконалення. Тому, саме від педагогів (педагогів-музикантів), залежить правильне формування у дітей вміння орієнтуватися у складних життєвих ситуаціях, чітко визначатися у виборі професії, життєвих ідеалах, власних поглядах, смаках, переконаннях.

Завдання педагога полягає в умінні проектувати мету виховання. Мета виховання повинна реалізовуватися шляхом визначення і поетапного досягнення відповідних цілей. Тому, від педагога-музиканта залежить складання чітко визначеної системи цілей художньо-естетичного виховання підлітків засобами музики:

- ефективне формування естетичних та музично-естетичних смаків на базі основних програм навчання та виховання;
- усвідомлення підлітками значимості змісту музичного навчання та самостійного (творчого) підходу до нього;
- постановка мети навчання і виховання, спрямована через внутрішні процеси розвитку учня: емоційні, інтелектуальні, особистісні;
- прогнозування форм і методів виховання через його кінцевий результат.

Навчання основам музичного мистецтва, розкриття багатогранності та неповторності різних музичних напрямків – це саме та сфера практичної діяльності, яка ґрунтується на широкому діапазоні загальнонаукових, мистецтвознавчих і художніх знань. Сама практична діяльність виступає як важливе джерело знань, засіб інтелектуального розвитку учнів. Все це свідчить про взаємозв'язок пізнавального інтересу та розвитку художньо-естетичного смаку підлітків. Такий взаємозв'язок носить стимулюючий характер. Учні вчать ся здобувати інформацію не заради самих знань, а з метою їх застосування в творчій організації свого життя.

Сприймання – це провідний вид діяльності учнів. Саме зі сприйманням потрібно об'єднати всі форми прилучення до музики:

виконавство і творчість, момент зацікавленості в здобутті нової інформації, шляхи ефективного розвитку музичного смаку, тобто всю музично-освітню діяльність підлітків.

О.П.Рудницька виділяла такі етапи організації процесу музичного сприймання:

1) попередній етап; етап зацікавленості учнів, пробудження інтересу до жанрів, стилів музичного мистецтва, знайомство з різними напрямками його розвитку, формування музичного смаку та ціннісних орієнтацій підлітків;

2) основний етап педагогічного впливу на процес переживання, розуміння та оцінки музичних творів;

3) заключний етап закріплення набутої музичної інформації, її вплив на духовний світ особистості, музично-естетичний смак, що виходить за межі сприймання музичного твору [2].

Стосовно згаданих етапів О.П.Рудницька вказувала на такі критерії активності сприйняття учнями нової музичної інформації, якими повинні оперувати педагоги-музиканти в своїй педагогічній діяльності:

- інтерес до музичного мистецтва (актуальність, сучасність, важливість);
- особистісне вибіркове ставлення до музичних творів;
- адекватність розуміння нової музичної інформації;
- вплив одержаної інформації на подальшу самостійно-активну діяльність особистості на розвиток її музично-естетичної культури [2].

Навчання є одним із основних засобів виховання, тому виникає потреба основну навчально-пізнавальну діяльність підлітків пов'язати з інтелектуальним розвитком особистості. Основними завданнями, в даному аспекті, є формування свідомості (самосвідомості) особистості учня, світогляду, різнобічних знань: морально-етичних, естетичних, наукових, технічних тощо, а також відповідних поглядів, ідеалів, смаків, переконань, культури розумової праці.

На основі всього вищезгаданого, можна виділити такі напрямки пов'язані з морально-естетичним вихованням учнів:

1) Афективний (емоційно-ціннісний) – формує емоційно-особистісне ставлення підлітків до явищ навколишнього світу, починаючи від простого сприйняття, інтересу, до готовності реагувати, до засвоєння ціннісних орієнтацій і ставлень та життєвого їх виявлення. Ця галузь міцно пов'язана з моральним вихованням особистості підлітків. Саме афективна галузь формує інтереси і нахили, переживання тих чи інших почуттів, формування ставлень, усвідомлення і виявлення їх у практичній діяльності.

2) Психомоторний (рухово-маніпулятивний) – формує загальні сукупності навчання (навички письма, мовні навички). Але, якщо розширити його до рівня регулятивного, то прогнозування цілей охопить аспекти діяльності особистості (фізичні та інші форми рухової діяльності). Психомоторний напрямок навчання та виховання, пов'язаний із саморегулятивною діяльністю, та забезпечує саморегуляцію особистості, стану здоров'я, інтелектуальні, емоційні сфери, на основі вольових зусиль учня. Саме саморегуляція лежить в основі самовиховання, яке є вищою формою виховання, тому, загально цей напрямок можна назвати психомоторно-регулятивним.

Ми зупинилися на розгляді основних напрямків виховання школярів для того, щоб виявити рівень сформованості усвідомленого ставлення до навчально-пізнавального процесу. Сформованість на даному етапі їхньої естетичної культури, життєвих орієнтирів, естетичних смаків.

Багато психологів, соціологів та науковців різних напрямків звертаються в своїх працях до проблем підліткового віку. Першим, хто почав детально вивчати період підліткового віку був Жан-Жак Руссо. Він характеризував цей період, як «нове народження», та вбачав важливою рисою даного періоду – ріст самосвідомості, формування особистості [6].

Важливим фактором розвитку підлітків є здатність до абстрактного мислення, формування активного, самостійного, творчого мислення. Також, паралельно з фізичним та соціальним розвитком, активно розвиваються їхні почуття і емоції. Формуються моральні ідеали, почуття відповідальності, патріотизму, національної гордості тощо. Підлітковий вік – складна низка формувань естетичних почуттів та естетичного відношення до дійсності. Цікавим аспектом розвитку підлітків є те, що при значних нахилах до романтизму більш реалістичною та критичною стає уява.

У підлітковому віці вже виділяються декілька етапів розвитку особистості підлітка. Тобто, підліток, для засвоєння нової інформації, керується вже набутими навичками своєї попередньої навчальної діяльності. Саме вже сформовані норми та ідеали набувають своєї сили при виконанні, створенні, імпровізації або іншому виді творчості учня. Предмети гуманітарного циклу: такі як, музика, література, образотворче мистецтво, а також індивідуальна творча неповторність кожного викладача, повинні сприяти формуванню універсального естетичного смаку учня.

Так Г.Щукіна у визначенні естетичного смаку натякає на його подвійну структуру – емоційну й раціональну. Однак, сам по собі естетичний смак не може керувати складним процесом становлення естетичної свідомості. Він виступає як один із компонентів, що перебуває у тісному зв'язку із почуттями та ідеалами [5].

С.Яковлев характеризує естетичний смак «як один із найважливіших елементів естетичної свідомості, який об'єднує у собі естетичне почуття та ідеал» [7, с. 3].

Л.Гуляева зауважує, що тільки в єдності емоційного, усвідомленого сприйняття естетичної краси та досконалості світу можна досягти повноти уявлень про естетичні ідеали [1, с. 18].

У працях видатного педагога К.Горанова розглядаються проблеми діалектики об'єктивного та суб'єктивного у смаку. Він розглядає естетичний смак, як «інтимно персональний» та водночас зумовлений соціальними, економічними, освітніми та іншими передумовами. Особистість підлітків формується в сукупності суспільних відносин та має свої суто індивідуальні, суб'єктивні риси. Саме за допомогою єдності суб'єктивної естетичної оцінки підлітком реальної дійсності, у відповідності до своїх естетичних потреб, почуттів, інтересів й об'єктивно існуючих у суспільстві естетичних норм, поглядів, цінностей, формується висока естетична свідомість та естетичний смак. Таким чином, можна стверджувати, що естетичний смак особистості підлітків базується на біологічній основі, тобто залежить від особливостей типу вищої нервової системи окремого індивіда та своє становлення отримує в процесі соціалізації.

Видатні педагоги В.О.Сухомлинський та А.С.Макаренко наголошували на тому, що сприйняття прекрасного, повинно пронизувати усі сфери духовного життя дитини, формувати естетичну свідомість не тільки у сфері мистецтва, а й у повсякденній праці (навчальна, трудова, суспільна діяльність, дружба, любов). Вони підкреслювали важливість осмислення учнями життя і творчості видатних людей різних епох. «Саме музика – пише В.О.Сухомлинський, – є могутнім засобом естетичного виховання учнів; музика – це мова почуттів, переживань, настроїв; слухання музики – головний елемент естетичного виховання учнів» [3, с. 374].

Таким чином, можна зробити висновок, що естетичний смак – це соціальна, психологічна, культурологічна і звичайно, естетична проблема, в основі якої лежить емоційно-оцінне ставлення учнів до будь-якого явища суспільного життя.

У загальній психології ми зустрічаємо цікаві точки зору щодо проблем гармонійного формування естетичного кругозору підлітків та вірному прищепленню естетичних смаків. Так, в працях О.Леонтьєва ми зустрічаємо ствердження про те, що для кожної людини уявні, усвідомлені ситуації набувають свого «особистісного сенсу». О.Ковальов та В.М'ясищев відносять смак до сфери відношень особистості. Смак розглядається з позицій цілісного підходу до аналізу психічних

властивостей людини. Психологи К.Юнг, Д.Узнадзе, Л.Виготський, Ж.Піаже, В.Ядов та інші підкреслюють значимість тих установок, що формуються у підлітковому віці. Естетичні образи, що формуються у підлітків, входять до сфери підсвідомого та здійснюють саморегуляцію (відновлюються з роками) в соціокультурній та оцінній діяльності дорослої молоді людини.

За М.Каганом, особливості структури психіки людини роблять смак наближеним до таланту. Є.Шимунек естетичний смак визначає як власну «кваліфікацію дійсності» відповідно до досвіду, обумовленому віковими та психофізичними особливостями, соціальною сферою життя людини [4, с. 81].

Таким чином, можна зробити **висновок**, що структура естетичного смаку безпосередньо ґрунтується на досвіді естетичного сприймання в емоційному переживанні, судженні, оцінці, широті художніх поглядів, інтересів, потреб, збагаченні художньо-естетичного досвіду підлітків, здатності учнів обирати й творчо ставитися до явищ мистецтва та дійсності. Головні аспекти щодо формування загально-естетичної культури підлітків були висвітлені в історико-естетичних, мистецтвознавчих, психологічних та філософських поглядах. Основні особливості, притаманні даній проблемі, сформувався у таких точках зору, як загальнолюдські цінності, народні витоки виховання та поєднання всього вищезгаданого з розвитком морального та естетично-прекрасного у вихованні школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуляева Л.М. Эстетическое воспитание и творческая активность личности / Л.М.Гуляева. – М.: Знание, 1983. – С. 18.
2. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя :Навчальний посібник / О.П.Рудницька. – К.: КДПІ, 1992. – 96 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А.Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1981. – С. 374.
4. Шимунек Е. Эстетика и всеобщая теория искусств / Е.Шимунек. – М.: Просвещение, 1980. – 247 с.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И.Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
6. Эстетическая культура и эстетическое воспитание :Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.
7. Яковлев Е.Г. Эстетический вкус как категория эстетики / Е.Г.Яковлев. – М.: Знание, 1986. – 64 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: професійна підготовка вчителя музики, сприймання музики як педагогічна проблема, художньо-естетичне виховання підростаючого покоління.

УДК 37.091.3: 78.01

ВЗАЄМОДІЯ МИСТЕЦТВ ЯК ФАКТОР ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ПОЛІХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ

Геннадій БРОДСЬКИЙ, Інга ШЕВЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті йдеться про педагогічні закономірності і принципи формування майбутнього педагога-музиканта поліхудожнього профілю, якому притаманний інтегративний характер діяльності на основі поєднання функцій педагога, режисера, просвітянина, виконавця.

Ключові слова: педагог-музикант, професійна підготовка, взаємодія мистецтв, музика, художня діяльність.

В статье идет речь о педагогических закономерностях и принципах формирования будущего педагога-музыканта полихудожественного профиля, которому присущий интегративный характер деятельности на основе сочетания функций педагога, режиссера, просветителя, исполнителя.

Ключевые слова: педагог-музыкант, профессиональная подготовка, взаимодействие искусств, музыка, художественная деятельность.

The article is about pedagogical conformities and principles of forming of future teacher-musician of poli-art type, which inherent integrated character of activity on the basis of combination of functions of teacher, stage-director, educator, performer. Integration of Ukraine in world society, the social requirements of high level of formed, culture, professionalism of specialists require forming of teacher-musician of new structure. Conception of trade education is sent to forming of creative personality, apt at self-perfection, initiative, abilities to realize the purchased knowledge in practical activity. During realization of the personality-oriented strategy of studies priority direction there is creation of authorial schools on the basis of development of modern pedagogical technologies. Defects in the system of preparation of specialists of artistic type require integration of positive experience of traditional model of studies with the increase of mobility of student with the purpose of preparation of specialists at the level of international requirements. It predetermines a requirement in preparation of specialist of poli-art type, for which cooperation of arts is the mean of decision of educational tasks and capture new pedagogical technologies. By basis of cooperation of arts as a higher level of integration there are intersubject copulas. Cooperation of arts generates artistic new formations by means of which personality is able integrally to perceive all types of artistic activity.

Keywords: teacher-musician, professional preparation, cooperation of arts, music, artistic activity.

Постановка проблеми. Перетворення сучасного суспільства України, її інтегрування у світове товариство на засадах принципів неперервної професійної освіти, вивчення й аналіз особливостей суспільного прогресу, соціальні вимоги високого рівня освіченості, культури, професіоналізму

фахівців потребують формування вчителя нової формації, зокрема педагога-музиканта.

В останні роки активно формується концепція професійної підготовки спеціалістів вищої школи, що базується на основних положеннях філософії освіти, теорії педагогічних систем, структурно-функціональному та діяльнісному підходах, аналізі педагогічних систем з позиції управління, принципів цілісності та технологічності. В той же час визначилась національна спрямованість освіти на формування культури особистості, яка орієнтована перш за все на інновації, при цьому культурний розвиток відбувається під знаком інтеграції.

Згідно з Болонською конвенцією, формується єдиний європейський простір вищої освіти, у якому діяльність національних систем вищої освіти відбуватиметься на основі загальної стратегії, цілей і принципів єдиних або близьких моделей організації навчально-наукової діяльності, взаємовизначених систем забезпечення якості, вільного обміну студентами. Паритетним стає напрямок підвищення якості професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін як носія загальнокультурних цінностей, фахівця, який за допомогою мистецтва є не лише транслятором тієї чи іншої інформації, але й ініціатором впровадження моделей стимулювання чуттєвої сфери особистості синхронно з включенням механізмів активної пізнавальної діяльності. Отже, **метою** даної статті є визначення педагогічних закономірностей і принципів формування майбутнього педагога-музиканта поліхудожнього профілю.

Аналіз досліджень і публікацій з проблем професійної підготовки вчителя музики показав, що пріоритетним напрямком у реалізації особистісно-орієнтованої стратегії навчання, що базується на принципах співробітництва, співтворчості вчителя й учня, є створення авторських шкіл на основі розробки сучасних педагогічних технологій. У галузі викладання мистецьких дисциплін до представників авторських шкіл можна віднести О.Рудницьку, М.Лещенко, В.Орлова, О.Щолокову.

Розглядаючи роль мистецтва в розвитку культури майбутніх фахівців, О.Рудницька наголошує на доцільності оволодіння вмінням систематично поповнювати знання згідно з профілем викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, виокремлюючи самостійну галузь педагогіки мистецтва, яка характеризується особливостями методології, закономірностями, принципами, дидактичними засобами, зумовленими природою художньої творчості [10].

Використовуючи елементи культурно-історичного мислення, О.Отич систематизує концепції Платона, Аристотеля, Сократа щодо гармонії прекрасного й морального на основі синтезу мистецтв та визначає шляхи формування загальної та професійної культури майбутнього фахівця, забезпечення цілісності й гармонійності розвитку усіх її сутнісних сил [4].

У працях М.Лещенко обґрунтовується концепція створення вчителем «поля пізнавально-активного естетичного потенціалу», що є стимулом педагогічного впливу, створення інформаційного образу учнів, який реалізується через власні дії та вчинки на основі включення почуттєво-емоційної сфери [1, с. 3]. Це підтверджує концепцію взаємодії почуттів і знань, коли «почуття без знань – неефективні; знання без почуттів – нелюдяні» [1, с. 18].

В.Орлов наголошує на тому, що сенс художньо-педагогічного спілкування полягає у визначенні якості активного спілкування з творами мистецтва [3, с. 167], у зв'язку з чим ефективність організації професійного становлення в системі «викладач – твор мистецтва – студент» зумовлена усвідомленням ролі та значення суб'єктів, рівнем їхньої готовності, забезпеченням емоційно-творчої атмосфери міжсуб'єктного діалогового спілкування [3, с. 169].

О.Щолоковою формулюється концепція про визначення професійної художньо-естетичної освіти, де основи художньої культури складають зміст методологічних, світоглядних і загальнохудожніх підходів, які формують особистість учителя [11, с. 7].

Аналіз сучасної системи підготовки фахівців мистецького профілю дозволив констатувати значні недоліки: відсутність вмінь і навичок самостійної систематичної роботи, готовності до мобільних дій, самооцінки, самоконтролю, оволодіння вмінням співпрацювати з викладачем, що виконує режисерську функцію, а не передає студенту знання в готовому вигляді. Традиційна модель навчання спрямована на вплив ззовні, що не дозволяє достатньою мірою впливати на процес реалізації особистісно орієнтованого навчання, зумовленого необхідністю розвитку творчих здібностей, здатності до творчої самореалізації. Цьому повинні сприяти створення й упровадження педагогічних технологій, зумовлених вдосконаленням, застосуванням та оцінюванням систем, способів і засобів поліпшення процесу засвоєння знань.

Необхідним компонентом кредитно-модульної системи організації навчального процесу як сучасної освітньої технології є підвищення мобільності студентства в межах зони вищої освіти Європи з метою підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог [2]. У зв'язку з цим особливого значення набувають розробка й обґрунтування змісту підготовки вчителя мистецьких дисциплін, якому притаманний інтегративний характер діяльності на основі поєднання функцій педагога, режисера, просвітянина, виконавця.

Виклад основного матеріалу. В основі професійної підготовки педагога-музиканта лежить принцип цілісного підходу, що знаходить відображення у взаємодії трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного й виконавчого розвитку спеціаліста [5]. На цій основі можна визначити такі професійні якості педагога-музиканта: педагогічний такт,

творчий характер діяльності, поєднання глибоких теоретичних знань з високою виконавською підготовкою, високий рівень музичного мислення, повага до особистості кожного учня, високі вимоги до себе й самокритичність. Однією з умов ефективної підготовки вчителя музики є розкриття перед студентами перспективи використання наявних знань і вмінь безпосередньо в практичній роботі в школі, що передбачає сформованість позитивного ставлення до педагогічної діяльності.

Зміни у сфері культури, у системі мистецької освіти, у професійно-практичній діяльності в загальноосвітніх і спеціальних закладах зумовлюють потребу в підготовці фахівця поліхудожнього профілю, орієнтованого не лише на набуття професійних якостей у рамках досягнення монохудожнього простору музики як виду мистецтва та культури, але й на концептуальне досягнення сутності інтеграції мистецтв, яка є одним із механізмів вирішення проблеми цілісного художнього становлення вчителя з урахуванням взаємодії різних видів художньої діяльності, їх взаємодоповнення; виділення методологічних засад інтегративних механізмів поліхудожньої діяльності на основі взаємодії:

- принципів гуманізації та діалогічності навчання завдяки взаємодії внутрішніх і зовнішніх структур особистості, що дає змогу аналізувати взаємозв'язок підсвідомого, надсвідомого, безсвідомого та сприяти обґрунтуванню педагогічних впливів на інтуїтивну сферу особистості (саме це забезпечує гуманно-діяльнісний підхід до розвитку особистості);
- засвоєння знань про принцип деструкції як первинний механізм творчого мислення, який впливає на організацію творчої діяльності особистості (гуманізація навчання досягається шляхом включення протилежних мотивів у професійну діяльність, при цьому вони не перекреслюють можливості взаємного існування);
- принципів стратегії творчої трансформації особистості, що передбачає опору на творчий метод митця (в основі цього методу лежить концепція інтеграції когнітивних та інтуїтивних компонентів) [6, с. 7–8].

Потреба в підготовці педагога-музиканта поліхудожнього профілю на основі педагогіки взаємодії мистецтв зумовлена специфікою культурно-освітньої діяльності, для якої важливою є взаємодія музики, літератури, кіно, театру, образотворчого мистецтва. У зв'язку з цим доцільно зупинитися на потребі в підготовці вчителя музики поліхудожнього профілю, для якого засвоєння основ взаємодії мистецтв є одним із засобів вирішення освітніх завдань і оволодіння новими педагогічними технологіями в умовах з'ясування статусу професійної підготовки, який не отожднюється лише з сукупністю знань, навичок та вмінь у межах академічної освіти [9].

Фахівець поліхудожнього профілю оволодіває професійними знаннями, навичками, уміннями, а також готовий до розуміння механізмів інтеграції різних видів художньої діяльності на основі взаємодії мистецтв, що сприяє формуванню його світогляду, національного менталітету, пізнанню законів національної та світових культур. Концепція взаємодії мистецтв базується на інтеграції різних видів художньої діяльності та передбачає цілісне сприйняття образів світу на основі накопичення чуттєвого досвіду особистості. Технологія навчання на основі взаємодії мистецтв передбачає використання методів проблемного навчання і порівняння, які дають змогу встановити риси подібності та відмінності.

В основу подальшої еволюції форм, методів, принципів застосування взаємодії мистецтв, як вищого рівня інтеграції, лягли міжпредметні зв'язки, які забезпечують формування цілісної картини світу на основі встановлення логіко-конструктивних взаємозв'язків. Вони відображають чинні закономірності та сприяють запровадженню в педагогічний процес методів порівняльно-методологічного аналізу, але не можуть подолати існуючих штампів сприйняття в оволодінні рефлексією над текстами культури. Тому, досліджуючи пошук шляхів підготовки майбутніх педагогів з поліхудожнього профілю на основі взаємодії мистецтв, ми керувалися наступними положеннями.

Кожний художній твір можна уявити у вигляді «образної конструкції», зміст якої визначається формою, специфікою художньої мови.

Поняття «взаємодія мистецтв» розглядається як уніфікований засіб, спроможний формувати в майбутніх педагогів поліхудожнього профілю здатність синтезувати різні типи художньо-образних конструкцій і здійснювати одночасний чи послідовний перехід від одного типу конструкції до іншого.

При цьому інтеграція (взаємодія мистецтв) потребує визначення механізмів синтезованого педагогічного впливу. До таких механізмів відносимо конкретно-предметну образність, музично-пластичний і зображально-пластичний жест, зображальну деталь у співвідношенні з динамікою руху образу, специфічні мовні й надмовні засоби, конкретизацію музичної образності, ключове слово.

Зміст педагогічного впливу згаданих механізмів визначається їхньою можливістю інтегрувати специфічні характеристики мистецтв у загальні погляди (якості) педагога поліхудожнього профілю.

Взаємодія мистецтв породжує художні новоутворення, за допомогою яких особистість спроможна цілісно сприймати всі види художньої діяльності на основі інтегративного руху художнього образу, коли музика, слово, жест, пластика, статика й динаміка зображення синтезуються.

Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагога поліхудожнього профілю забезпечує формування потреби накопичення досвіду культури та його інтегрування в пізнавальні процеси учнів, самовдосконалення знань,

умінь у їх проєкції в поняття сенсу й значення текстів культури, оволодіння педагогічними технологіями для професійної діяльності в контексті комунікативної компетенції на основі суб'єктно-суб'єктних взаємодій.

Підготовка педагогів поліхудожнього профілю, у нашому випадку педагога-музиканта, реалізовувалась на основі взаємодії таких принципів:

- корекції художнього сприйняття на основі диференціації музики як виду мистецтва, що передбачає специфіку її сприйняття;
- взаємодоповнення мистецтв, що сприяє їх синтезованому сприйняттю;
- взаємозв'язку емоційно-ціннісних відношень з вербальними й авербальними формами сприйняття, що забезпечує певний баланс між чуттєвим і раціональним;
- варіативності художньо-образних структур і можливостей їх знакової заміни, що сприяє формуванню синестезій.

Технологія підготовки вчителя поліхудожнього профілю передбачає також використання системи методів і прийомів навчання. Серед них метод пізнання аксіологічних цінностей текстів культури на основі їх взаємозв'язку й інтеграції, що сприяє розвитку нелінійного (поліфонічного) сприйняття; сугестивно-кібернетичні методи, які забезпечують багаторівневий вплив мистецтва на формування здатності одночасно бачити і слухати; метод сфокусованої символіки, який дозволяє зрозуміти мовні коди глибинних взаємозв'язків; метод аналогій, який забезпечує подібність на основі художніх синестезій.

Висновки. Сьогодні особливого значення набуває роль художньо-просвітницької діяльності педагогів гуманітарного циклу, які здійснюють педагогічне керівництво в школах, училищах, вишах нашої держави. Під художньо-просвітницькою діяльністю вчителя ми розуміємо цілеспрямований процес оволодіння знаннями про естетичні ідеали, філософські думки, типології сучасних форм художнього мислення, збагачення цими знаннями підростаючого покоління.

Саме такі педагоги можуть забезпечити не тільки передачу готових знань, навичок і вмінь, а й довести доцільність не вивчення світу, а його розуміння, зменшення навантаження на раціональну сферу особистості, підвищення ефективності процесу формування фахівця, який прагне до нестандартних, неординарних, сучасних форм мислення. Тому й виникає потреба в підготовці у сфері мистецтва й культури педагогічних кадрів поліхудожнього профілю, які забезпечують оволодіння кількома видами художньої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник / М.П.Лещенко. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. 1. – 304 с.

2. Методичні рекомендації викладачам щодо розробки та впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) / Розробка завідуючого лабораторії педагогічних технологій Кожевникової І.І. – Макіївка: МЕР, 2004. – 37 с.
3. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. І.А.Зязюна / В.Ф.Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
4. Отич О.М. Мистецтво у розвитку особистості професіонала / О.М.Отич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С. 189 – 197.
5. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти / Г.М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 15 – 20.
6. Рейзенкінд Т.Й. Контекстне усвідомлення художніх текстів культури вчителем музики : педагогічна технологія / Рейзенкінд Т.Й. // Науковий вісник Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. Педагогічні науки: Зб. наукових праць. – Одеса, 2003. – С. 9 – 18.
7. Рейзенкінд Т.Й. Принципи гуманізації навчання як фактор професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін / Рейзенкінд Т.Й. // Громадянське суспільство та проблеми становлення особистості: наукові доповіді та повідомлення Міжнародної науково-практичної конференції. Вип. 1. / Ред. кол. А.С.Лобонова (наук. ред.) та ін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – С. 21– 29.
8. Рейзенкінд Т.Й. Художній текст як дидактичний матеріал у професійній підготовці вчителя музики / Рейзенкінд Т.Й. // Науковий вісник Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. Педагогічні науки: зб. наукових праць. – Одеса, 2001. – Вип. 12. – С. 27 – 34.
9. Рейзенкінд Т.Й. Шляхи впровадження досвіду авторських шкіл у професійну підготовку вчителя музики / Рейзенкінд Т.Й. // Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць / Гол. ред. д.п.н., проф. Буряк В.К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – Вип. 11. – С. 131 – 154.
10. Рудницька О.П. Культуровідповідність мистецької освіти / О.П.Рудницька // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 108 – 133.
11. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: монографія / О.П.Щолокова. – К., 1996. – 173 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів музики.

Шевченко Інга Леонідівна – відмінник освіти України, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів музики.

УДК 378.016:786.2.071.2

МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У КЛАСІ ОСНОВНОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ (ФОРТЕПІАНО)

Ярина ВИШПІНСЬКА (Чернівці, Україна)

У статті досліджуються питання музично-виконавської підготовки студентів у класі основного музичного інструменту (фортепіано). Важливим критерієм визначення їх готовності до сценічних виступів є якість, стійкість та спрямованість заходів щодо формування самооцінки студентів, виховання у них готовності до активної виконавської діяльності через включення психологічних механізмів саморегуляторної поведінки та досягнення виконавської свободи гри.

Ключові слова: *музично-виконавська діяльність, заняття з основного музичного інструменту, саморегуляція поведінки студента, сценічний виступ.*

В статье исследуются вопросы музыкально-исполнительской подготовки студентов в классе основного музыкального инструмента (фортепиано). Важным показателем готовности студентов к сценическим выступлениям есть качество, стойкость и направленность средств необходимых для формирования у них самооценки, воспитания готовности к активной исполнительской деятельности с учетом использования психологических механизмов саморегуляторного поведения и достижения исполнительской свободы.

Ключевые слова: *музыкально-исполнительская деятельность, занятие с основного музыкального инструмента, саморегуляция поведения студента, сценическое выступление.*

The aim of the paper is to investigate the phenomenon of the formation of a student's self-conscious behavior in a process of musical practice and performance in a class of the main musical instrument (piano).

In order to solve the tasks stick to the following algorithm. It should help to resolve work and psychological problems for a successful student's performance in a class of the main musical instrument (piano). Teachers should pay attention to the following elements: work on phrasing, sound, pedal, dynamics, strokes and ornament; psychological setting of a student for performance on the stage; placing outdoor concerts featuring students involving the discussion of each performance and its analysis; different genres and thematic construction concerts using the principle of contrast; using the technology of «active listening» in the class of the main musical instrument (piano) by Yavorskyi; getting pleasure from the performance and giving it to the audience, etc. An implementation of these requirements will become the basics for a successful work with students as well as adjust its regulatory processes in a class of the main musical instrument (piano).

Keywords: music and performing activities, lessons based on the main musical instrument, a self-regulation of a student's behavior, a stage performance.

Постановка проблеми. Реалії розвитку мистецької освіти, її орієнтування на гуманізацію сфер фахової підготовки майбутнього вчителя музики, здійснення особистісно-орієнтованого підходу в розвитку творчої особистості студента та формування його інструментально-виконавської підготовки, є важливою складовою в реалізації завдань сучасної музичної освіти і педагогіки. Для створення окреслених передумов у навчальному процесі вищої музично-педагогічної освіти необхідно спиратися на комплексний мистецький напрям у ступеневій музично-виконавській підготовці майбутнього вчителя музики.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки вчителів музики займає належне місце в дослідженнях науковців. Нею займалися: Е.Абдулін, Л.Арчажнікова, Б.Брилін, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Черкасов та інші. Суттєве місце серед напрямів підготовки майбутніх учителів музики зайняла інструментально-виконавська практика, аспекти якої знайшли відображення у наукових працях І.Гринчук, В.Крицького, Є.Куришева, В.Муцмахера, Л.Гусейнової, М.Давидова, С.Єгорової, Н.Згурської, Г.Когана, М.Метнера, І.Мостової, В.Міshedченко, Є.Йоркіна, Л.Садової, С.Савшинського, Є.Скрипкіної, Н.Перельмана, Г.Ципіна Т.Юник та інших. Урахування специфіки музично-виконавської діяльності вчителя музики як напруженої, багатоаспектної, складно організованої в змістовному, часовому та структурно-функціональному аспектах процесі виносить на перший план проблематику створення механізмів гармонійного поєднання технічного і художнього втілення ідеї музичного твору, що ґрунтується на вмілому корегуванні власної саморегуляторної поведінки в емоційно-образному вирішенні певної мистецької задачі.

У наукових працях саморегуляція розглядається як *визначальна характеристика суб'єкту* (К.Альбуханова-Славська, І.Бех, О.Брушлінський, В.Калін, О.Киричук, О.Конопкін, Г.Костюк, В.Котирло, С.Максименко, В.Моросанова, В.Татенко та ін.); *феномен*, що є тісно пов'язаним із самосвідомістю особистості (О.Аронова, М.Боришевський та ін.); *має певну організацію* (П.Анохін, М.Бернштейн, Б.Зейгарник, І.Чеснокова та ін.), *складну структуру* (О.Конопкін, В.Моросанова); може виступати як *окрема діяльність психорегуляції* (Л.Дика, В.Смоленцев та інші). Сучасні психолого-педагогічні дослідження висвітлюють умови формування здатності особистості до саморегулювання у різних видах діяльності (Т.Борова, М.Гриньова, Л.Деркач, В.Ляудіс, О.Осницький, В.Співак, О.Белоус, І.Галян, О.Дмитричева, І.Зязюн, Г.Маштакова, О.Пехота, Г.Сагач, В.Сохранов, Н.Тарасевич та ін.), в тому числі музично-

виконавській (Л.Бочкарьов, Л.Котова, Ю.Лисюк, В.Петрушин, Г.Саїк, О.Хлебникова, Ю.Цагареллі, Г.Ципін).

Однак за межами досліджень науковців залишилися питання специфіки здійснення усвідомленої саморегуляції музикантом в процесі інструментальної (фортепіанної) музично-виконавської діяльності, а також шляхів її розвитку в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Таким чином, метою статті є дослідження феномену формування усвідомленої саморегуляції в поведінці студента у процесі музично-виконавської практики в класі основного музичного інструменту (фортепіано).

Виклад основного матеріалу. Першочерговим кроком у розв'язанні даного завдання виступає технічна підготовка студента-інструменталіста, його рухова та мозкова координація та узгодженість здійснення усіх процесів спрямованих на виконання поставлених виконавсько-технічних завдань. Крім повсякденного опрацювання гам та етюдів, які формують технічну вправність додаються й складні епізоди з творів основної програми. Важлива не тільки темпова свобода, чіткість артикуляції, а й продуманість акцентів та динаміки. На допомогу техніці необхідно залучати «дух». «Одухотворені» пальці здатні творити чудеса [7, с. 6]. Студенту необхідно навчитися швидко перебудовувати свої дії, концентруватися на змінах, які диктує текст, мати психологічну здатність не розгубитися у технічному епізоді. Автоматизація рухів – є головним шляхом до швидкості. Природні процеси вимагають активної допомоги, додаткового сприяння з боку граючого, необхідно продумати всі рухи, розподілити їх в економному режимі [4, с. 218–219]. Швидкі пасажі, радить Н.Перельман, потрібно «говорити». Коли ти зрозумієш і полюбиш зміст пасажу чи швидкої фактури, стає якось не по собі пробігати повз них. Поспішність – є наслідком, необхідно знайти її причину [7, с. 6–7]. Чим складнішим є епізод, – тим спокійнішим, незворушним повинен бути загальний стан організму виконавця [5, с. 19]. Тут діє правило: чим більше усвідомлених вправлянь – тим кращим є результат, необхідно досягти злагодженого механізму рухів та його підпорядкування волі виконавця. Рука під час роботи повинна відчувати фізичне задоволення і зручність, так само як слух повинен відчувати естетичну насолоду [5, с. 21].

Паралельно з технічним удосконаленням гри йде робота й над звуковим оформленням музичного твору, адже кожний художній стиль диктує своє піаністичне *туше*. Але не зважаючи на жанрові та стилістичні корективи, цінним є глибоке, наспівне звучання інструменту, вміння музиканта провести тему, надати їй вокального і тембрального забарвлення, загалом відчутти форму твору та його ідею. Однією з ключових проблем музичного виконання, якій необхідно приділяти велику увагу, є виразне інтонування мелодії. Необхідно навчити юного музиканта

відчувати емоційний зміст і внутрішнє життя мелодії, її структуру, зрозуміти логіку її членування, правильно сприймати цілісність мелодичної фрази та її рух до головної кульмінації. «Досконале виконання співучої фрази залежить від глибокого розуміння музики, а разом з цим – від правильного розрізнення сильних та слабких частин такту, від свідомого та майстерного володіння агогікою і від розуміння фрази» [9, с. 77]. Тут уже включаються інтелектуальні здібності студента, його музично-жанрова обізнаність, прагнення досягнути еталонного звучання у виконанні твору. Педагоги радять грати з відтінками. Вправлятися у слуховому зануренні в клавішу. Шукати найтонші нюанси для передачі змісту [5, с. 30]. Сходінками до цього є робота над фразуванням, звуком, педаллю, динамікою, штрихами та орнаментовкою, а найбільше вміння музиканта працювати з текстом, бачити та звуково-прочитувати усі позначки внесені композитором і редактором: темпи, штрихи (*portamento*, *tenuto*, *staccato*, *legato*, *markato*, акценти); прикраси – морденти, групетто і трелі; аплікатура, динаміка, напрям мелодії та характер акомпанементу, переклички та поєднання голосів тощо.

Тільки після вдумливого опрацювання тексту музичного твору, досягнення єдності у поєднанні художнього і технічного можна вести мову про створення драматургії виконуваного музичного полотна, що асоціюється з колористичним забарвленням картини, узгодженням планів, поєднанням знакових та другорядних елементів, охопленням усієї форми та донесенням до слухача головного змісту. Через ці засоби досягається виконавська цілісність у грі, створюється звукова картина, яку виконавець і слухач «проживає» у часі, сповнюється почуттів, емоцій і думок. Зокрема М.Метнер радить виконавцям дотримуватися наступного алгоритму збирання музичного тексту в єдину художню картину: 1) теми і мелодії, 2) гармонії, 3) ритм і темп. У першому випадку маємо мистецтво виокремлення мелодії та протиставлення несуттєвого, динаміка і туше, *staccato* і *legato*; у другому випадку – роль консонансів і дисонансів, модуляцій і т.п.; в третьому – паузи, довгі ноти і т.п. Необхідне повітря! Спокій і рух [5, с. 20–21].

Для повноти реалізації виконавського задуму студенту необхідно навчитися психологічно налаштуватися на сценічний виступ, приборкати своє хвилювання, невпевненість, страх сцени, м'язові затиски тощо. Доречними є дихальні вправи на стабілізацію загального емоційного стану студента, задовго до концерту можна спробувати програти твір у посиленому темповому режимі з дотриманням виражальних функцій інструменту, (але не зловживати цим методом і користуватися ним тільки за згоди студента), проведення в класі тренінгів і вправ з метою досягнення саморегуляції поведінки студента, використання ігор-драматизацій. Видатні виконавці радять: «Напередодні концерту не втомлювати себе грубою гімнастикою і тренуванням! Не доводити руку і слух до втоми!

Вправляти тільки зручність, легкість і гнучкість рук, і найголовніше – красоту звука!» [5, с. 33]. «Важливо дати свободу думці та фантазії у поєднанні зі свободою жесту» [5, с. 34]. Виконавець повинен оволодіти мистецтвом перевтілення, тоді на зміну монотонному монологу виникне живий діалог [7, с. 17]. Необхідно вірити в себе, у своє виконання [4, с. 312]. Ось тут і включається механізм контролю. Цікавими є судження з цього приводу Г.Когана: «На естраді час відчувається зовсім інакше ніж у житті. В паузах, особливо поки ти ще не оволодів ним, він несеться дуже швидко, буквально виривається з рук. Виконавець несподівано «вилітає з сідла» і в переляку «біжить за часом», судомно намагаючись ухопити його. Ці миттєвості є вкрай важливими. Необхідно за будь-яку ціну «упіймати» час, «заспокоїти» його, уповільнити, ритмізувати його біг – інакше ти справді пропав: розгубиш все, що «зібрав» у собі до виступу» [4, с. 325]. Щоб уникнути цього, Г. Коган радить виконавцям згадувати порядок опусів будь-якого композитора, зокрема він послуговувався творчістю С.Рахманінова. Пізніше він замінив цей психологічний «пристрій» іншим: став виходити на естраду в пенсне, потім, уже сидячи за роялем, неспішно діставав з кишені фрака футляр, знімав пенсне, акуратно вкладав його у футляр, а футляр – в кишеню. Цих небагатьох розрахованих рухів було досить для того, щоб оволодіти собою і часом [4, с. 326]. Таким чином відбувалося налаштування на гру, у виконавця ритмізувався порядок дій, який відігравав роль стимулу до приведення організму, волі та розуму у стан рівноваги.

Для подолання занадто сильного естрадного хвилювання певну користь можуть принести й спеціальні прийоми аутотренінгу (самонавіювання), що має значний психологічний зміст для зміцнення саморегуляторної поведінки студента у процесі підготовки до сценічного виступу. Звісно, щоб стати досить ефективною, технологія аутотренінгу повинна бути попередньо апробована виконавцем і підкріплена особистим досвідом. Потрібно вивчати себе, знати особливості своєї нервово-психологічної будови, мати уявлення про реакції свого організму на різні ситуації, на ті або інші прийоми самовпливу. Рекомендації до застосування аутотренінгу знаходимо у навчально-методичному посібнику Л.Гончаренко, де авторкою пропонується наступний алгоритм дій: сісти у зручне крісло, розслабитися, заплющити очі й подумки сказати:

«Я спокійний, упевнений у собі.

Я максимально зібраний, уважний.

Я бездоганно володію музичним матеріалом.

Виконую вільно, вдумливо, емоційно.

Моя пам'ять працює блискуче.

Мені цікаво зіграти твір публічно і показати свою роботу.

Відчуваю легкий спортивний азарт.

Я досягну мети обов'язково і зіграю всі твори найкращим чином».

(Повторити тричі) [3, с. 17].

Також в класі ОМІ можна вдаватися до проведення зі студентами психологічних тренінгів, які налаштовують на впевненість, вміння коригувати і впливати на свій емоційний стан, підпорядковувати свій дух виконавській меті. Рекомендуємо використовувати вербальні аналогії, уявляти сцену, як площадку для здійснення власної мрії, перейматися не тим, що тебе слухає зал, або комісія, а вживатися у роль виконавця, як актор, який апелює до слухачів не через слово, а через звук, його фарбу, втілювати у грі політ і дихання мелодії, розмовляти за допомогою тембру, гармонії, ритму, агогіки, настрою. Необхідно зловити момент справжнього задоволення від спілкування зі слухачем за допомогою музики. Це відчуття приходить не одразу, але воно є безцінним, коли ти відчуваєш «живу» тишу залу, який слідкує за розгортанням історії, яку ти розповідаєш за допомогою роялю. Відчуття насолоди від власної гри, стає ключем до володіння собою, а значить – і всією аудиторією.

Головне, що повинен зрозуміти молодий виконавець: сценічний виступ – це не тільки випробування нервової системи на міцність, але і радість від спілкування з публікою; творчий захват і професійне зростання. Чим більше перебуваєш на сцені – тим більше з'являється впевненості, бо сцена – кращі ліки від хвилювання [6, с. 198].

Достатньо продуктивним методом є організація відкритих концертів за участю студентів класу, які трактуються не як змагання, (хоча й воно присутнє), а як майданчик для формування усвідомленої саморегуляції у поведінці студента, приведення його емоційного стану в стадію готовності до здійснення продуктивної музично-виконавської діяльності. Після концерту відбуваються обговорення кожного виступу, студенти можуть висловлювати свої думки та оцінки. Важливими є їхні реакції і судження про власну гру та гру друзів, бажання підбадьорити, підтримати одне одного, а іноді навіть покритикувати. Таким чином формується професійність, педагогічне чуття, слуховий контроль, репертуарний багаж, спостережливість, навички контролю за постановкою руки, роботи над текстом. Також можна будувати відкриті концерти за різножанровим принципом, або ж притримуватися тематичної побудови, особливо, якщо виконуються цикли музично-тематичних добірок, що супроводжуються літературною частиною. Загалом концертний виступ завершує роботу студента над музичним твором, підсумовує вкладені ним зусилля, а от для педагога робота на цьому не завершується. Сценічне виконання студентів дає педагогу приводи для роздумів, самоперевірки методів роботи над музичним твором і втіленням його художнього задуму, для аналізу шляхів розвитку кожного вихованця [10, с. 41].

Крім того, можна запровадити *уроки активного слухання*, що також сприяє розвитку адекватності дій, оцінці методів роботи викладача, напрацювання досвіду педагогічної практики. Студент, без активного

втручання залишається у ролі спостерігача за діями педагога, вивчає його стиль роботи, прийоми вирішення різних виконавських задач, переймає вміння спілкуватися з учнем, знаходити причину невдачі та шляхи її подолання. Цей метод в мистецтві має важливе значення, оскільки твориться емоційний вплив педагога на студента [10, с. 22]. Він передає йому своє ставлення до музики, до твору, розширює його музичний кругозір, зміцнює його кращі задатки, долає та виправляє недоліки, що відбувається у колі активного спілкування [10, с. 24]. Цей метод набув поширення у 20-ті роки ХХ століття завдяки ініціативі Б.Яворського і використовувався для розвитку музично-слухових уявлень, музичного мислення та навичок свідомого виконання [1, с. 22–23].

Дані практичні рекомендації зі стимулювання розвитку усвідомленої саморегуляції у музично-виконавській діяльності можуть доповнюватися живою педагогічною практикою студентів у загальноосвітній школі, де потреба у володінні інструментом, виконавською технікою, вмінням керувати своїми почуттями і діями стає ще більш необхідною. Практичні навички необхідно підтримувати й теоретичними знаннями, які удосконалюються у рамках вивчення магістрами кафедри музики ЧНУ спецкурсу «Музична педагогіка та виконавська діяльність», що дає змогу аналізувати різні виконавські стилі провідних виконавців-інструменталістів минулого і сьогодення.

Висновки: музично-виконавська діяльність поєднує не тільки технічну вправність, володіння інструментом, вмінням працювати зі звуком, його тембральним забарвленням, але й передбачає побудову комплексного характеру в системі індивіда, що торкається насамперед психологічної готовності музиканта до її здійснення, приведення її до рівня майстерності. Тільки глибока особистість виконавця може творити прекрасну музику. Проблема її становлення здійснюється на всіх етапах розвитку музиканта: від початкового рівня, навчання у вузі та у післядипломній професійно-педагогічній підготовці вчителів мистецьких дисциплін. Це завдання не може стояти осторонь педагогів-музикантів, оскільки воно відображає зміст і динаміку формування музичної освіти в професійних закладах України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие / Л.А.Безбородова, Ю.Б.Алиев. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
2. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением: методический очерк / Изд. 3-е, дополненное. / Л. Гинзбург. – М.: Музыка, 1968. – 112 с.
3. Гончаренко Л.П. Самостійна робота студента-піаніста (Основний музичний інструмент /фортепіано/): Навчально-методичний посібник. / Л.П.Гончаренко. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2011. – 84 с.
4. Коган Г. У врат майстерства: психологические предпосылки успешности пианистической работы.; Работа пианиста. / Г.М.Коган. – М.: Музыка, 1969. – 342 с.

5. Метнер Н.К. Повседневная работа пианиста и композитора. Страницы из записных книжек. / Н.К.Метнер – Москва: Государственное музыкальное издательство, 1963. – 96 с.
6. Методика викладання музичного інструмента: Навчально-методичний посібник для студентів мистецьких та музично-педагогічних факультетів. / Укл.: Бродський Г.Л., Свещинська Н.В. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 224 с.
7. Перельман Н.В. Класе рояля. Короткие рассуждения / Издание 2-е / Н.Е.Перельман. – Ленинград: Музыка, 1975. – 64 с.
8. Савшинский С. Пианист и его работа. / С.И.Савшинский. – Ленинград: Советский композитор, 1961. – 272 с.
9. Садова Л.І. Фортепіанна школа Вілема Курца. – Дрогобич: Посвіт, 2009. – 272 с.; з іл.
10. Фейгин М. Индивидуальность ученика и искусство педагога. / М.Е.Фейгин. – Москва: Музыка, 1968. – 80 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вишпінська Ярина Маноліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Коло наукових інтересів: інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики.

УДК 37.091.3: 78

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА

Лариса ГОНЧАРЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються педагогічні підходи, які сприяють глибшому розумінню музичних творів, що в поєднанні з проблемним навчанням і рефлексійною діяльністю створюють основу для вдосконалення процесів самопідготовки майбутнього музиканта-педагога.

Ключові слова: самопідготовка, майбутній музикант-педагог, інструментально-виконавська підготовка, розуміння музичного твору, рефлексійна діяльність.

В статье рассматриваются педагогические подходы, которые способствуют более глубокому пониманию музыкальных произведений, что в сочетании с проблемным обучением и рефлексивной деятельностью создают основу для совершенствования процессов самоподготовки будущего музыканта-педагога.

Ключевые слова: самоподготовка, будущий музыкант-педагог, инструментально-исполнительская подготовка, понимание музыкального произведения, рефлексивная деятельность.

Self-training of future teacher is considered as an special independent activity in the context of instrumental-performing preparation, which productivity is caused by expediently directed activity of the teacher and the initiative active relation of the student. The profound understanding and

studying of musical works, when using pedagogical approaches (germenevtichny, axiological, akmeologichesky) aim of the student to the individual creative approach to the performing interpretation, emotional and valuable interpretation of musical works, giving to it spiritualized value that «lifts» of the performer on the new «step» in the development of the musical contents, staticizing interest to informative and creative musical activity behind the tool. Processings of musical works in the conditions of problem teaching, research activity, a reflection activates cognitive creative work of future teachers, develops creative qualities, such, as independence, initiative. Complex use in the process of instrumental of these pedagogical directions gives the chance of future specialists to actualize an independent way in understanding and reproduction of musical images of works.

Key words: self-training, the future musician-pedagogue, instrumental-performing training, understanding of music, reflexia activity.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти передбачає, насамперед, підготовку компетентного фахівця, який усвідомлює свою відповідальність, уміє визначати музично-педагогічні цілі й успішно досягати їх, є суб'єктом особистісного та професійного зростання. Трансформації в освіті зумовили зміни її базової парадигми: необхідність переходу від навчання знань, умінь, навичок до навчання здатності навчатися й удосконалюватися.

У національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), державній програмі «Концепція педагогічної освіти» зазначається, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, сформувати покоління, здатні навчатися впродовж усього життя. Тому одним із найважливіших завдань сучасної вищої освіти в Україні є посилення ролі самостійної навчальної роботи студентів.

Проведене дослідження в контексті професійної підготовки музикантів-педагогів уможливило зафіксувати той факт, що в умовах сьогодення підготовка майбутніх учителів усе ще здебільшого ґрунтується на традиційному підході – передачі суми професійних знань і формування відповідних умінь і навичок.

У таких умовах набуває актуальності пошук нових педагогічних підходів, орієнтація на нові умови функціонування й нові форми засвоєння знань майбутніми фахівцями. Ідеться про необхідність набуття майбутніми вчителями вміння самостійно навчатися, раціонально планувати й організовувати власну навчальну діяльність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, розвиток їхнього художньо-творчого потенціалу постійно привертала увагу українських учених (В.Дряпіка, О.Дем'янчук, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, О.Щолокова та ін.). Науковці плідно досліджують

проблеми становлення особистості, визнання її як суб'єкта діяльності, підкреслюється роль саморозвитку в становленні особистості (І.Бех, С.Максименко, І.Зязюн, В.Романець та ін.).

Тематика самостійної роботи знайшла достатнє висвітлення в педагогічній літературі, у якій розглядаються проблеми організації самостійної роботи студентів у процесі навчання (В.Козаков, І.Лернер, В.Паламарчук, П.Підкасистий, О.Савченко та інші). Також узяті до уваги дисертаційні дослідження останніх років, присвячені організації та проведенню самостійної навчальної роботи в галузі професійної освіти, готовності до професійного саморозвитку (І.Щимко, П.Харченко).

У психолого-педагогічній літературі термін «самостійна робота» означає 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 [1, с. 297]. Тобто спрямування самостійної роботи, її зміст та обсяг «задаються» викладачем, а студент потім самостійно виконує її. Нами обрано трохи інший підхід, який зумовив звернення до терміна «самопідготовка».

Проведений порівняльний аналіз термінів «самопідготовка» й «самостійна робота» виявив, на наш погляд, що ці поняття не є тотожними. Термін «самостійна робота» характеризує діяльнісний аспект. При застосуванні ж терміна «самопідготовка» ми більше апелюємо до особистості студента, його самостійних творчих ініціатив. При такому підході акцент з діяльності студента (самостійна робота) переміщується в бік його особистості (самопідготовка), яка творчо, ініціативно підходить до власного навчання і «виліплює» себе (К.Роджерс). З цих позицій процес самопідготовки розглядаємо як «фрагмент» самонавчання. Невичерпність проблеми самостійної підготовки, необхідність виховання спрямованості майбутніх учителів на подальшу постійну професійну самоосвіту створюють підґрунтя для актуальності обговорення цієї проблематики й подальших плідних розвідок.

Слід зауважити, що в системі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва провідне місце належить інструментально-виконавській підготовці, яка передбачає обов'язкові самостійні заняття за фортепіано для набуття виконавцем досконалої художньо-технічної майстерності. Необхідно також підкреслити, що індивідуальний самостійний підхід передбачає й сам процес декодування (розшифрування) нотного матеріалу музичного твору, і втілення його змісту у виконанні.

Актуальність цієї проблематики в музичній педагогіці з огляду на означені положення зумовила **мету статті**: окреслити основні проблеми самопідготовки майбутніх учителів і висвітлити способи їхнього практичного розв'язання в процесі інструментально-виконавської діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, уміння самопідготовки майбутнього фахівця є необхідними під час його професійного розвитку й детерміновані, з одного боку, організацією навчального процесу у ВНЗ та, з другого – активністю самого студента, актуалізацією його внутрішніх потенційних можливостей, розвитком музичних здібностей. Тож, набуття умінь самопідготовки потребує відповідного спрямування інструментально-виконавської діяльності студентів, в основі якого міститься процес розуміння музичного твору, заглиблення в його художній образ на основі активізації процесів музичного мислення, емоційно-почуттєвого переживання; застосування в роботі активних методів навчання (проблемного, рефлексії); актуалізації пізнавального інтересу, мотивації через заглиблення в саму суть «мистецтва музичних звуків»; формування самостійності, ініціативи.

Таким чином, робота в інструментальному класі підпорядковується таким основним напрямкам:

1. Розуміння і вивчення музичних творів, пов'язаних із запровадженням педагогічних підходів: герменевтичного, аксіологічного, акмеологічного.

2. Організація навчальної діяльності, застосування педагогом певних методів, прийомів, які стимулювали б студента до самовдосконалення, самопідготовки. Це – формування пізнавальних інтересів, мотивації до інструментально-виконавської діяльності, застосування проблемного навчання, дотримання педагогом певних комунікативних взаємостосунків із студентами.

3. Самостійна підготовка тематичних колекцій та стимуляція рефлексійної діяльності як засобу активізації і корекції дій студентів у процесі самостійної виконавської та вербальної інтерпретації музичних творів.

Розглянемо детальніше запропоновані напрямки інструментально-виконавської діяльності студентів, які сприяють набуттю умінь самопідготовки майбутніх фахівців. Узагальнення досвіду педагогів-піаністів (Ф.Бузоні, Л.Ніколаєв, Б.Яворський, Г.Нейгауз, С.Фейнберг, С.Савшинський, Г.Ципін та ін.) свідчить про актуальність поставлених ними проблем інструментальної підготовки студентів, оволодіння ними ефективними методами самоосвіти, оптимізації їхньої самостійної роботи за фортепіано.

Сучасний стан теорії і практики музичного навчання характеризує активний пошук нових підходів до практичної роботи щодо розкриття композиторського задуму, який знаходить своє втілення у створенні художньо-виконавської інтерпретації.

У Філософському словнику подано таке тлумачення терміна «інтерпретація» (лат. Interpretation – роз'яснення, тлумачення): це форма відтворення художнього явища в кодах творчості. Таке відтворення є

характерним для художнього тексту (музичного в нашому випадку), у процесі розкриття якого відбувається його конкретизація, здійснюється співучасть виконавця в реалізації можливих варіантів передавання змісту цього тексту [7].

Отже, художньо-виконавська інтерпретації найбільшою мірою репрезентує індивідуально-творчий підхід виконавця, оскільки саме відтворення музичного твору задає орієнтири для самостійного пошуку засобів виразності, для художньо-індивідуальної реконструкції поданого автором змісту в тексті. Закладена в музичному творі поліваріантність трактування художнього образу передбачає індивідуальний підхід виконавця до музичної інтерпретації, активне ставлення до неї, наявність власної творчої концепції втілення авторського задуму.

Для здійснення таких завдань інтерпретації майбутньому вчителю необхідно бути обізнаним не тільки в традиційних підходах, відповідно до яких адекватне розуміння музичного тексту зводиться до розкриття сенсу, що вклав у нього автор (без змін і додавань).

З огляду на це перспективним уважаємо герменевтичний підхід і розуміння як один з центральних його моментів. У рамках герменевтичного підходу, який передбачає емоційно-ціннісне тлумачення творів, процес розуміння музики завжди пов'язаний з надання їй додаткового сенсу. Багато музикантів підкреслюють важливу роль транстексту в розумінні й інтерпретації музичного твору. Розуміння безпосередньо пов'язане з мисленням: у перебігу аналізу твору, інтерпретації, аргументації власних поглядів, самооцінки формуються навички самостійного художнього мислення студента. Невичерпність музичних образів поглиблює процес розуміння, залишаючи простір для індивідуально-суб'єктивних ініціатив виконавця, у яких особлива роль належить емоціям, почуттям, волі, інтуїції, натхненню, глибинам підсвідомого і які передбачають виявлення активності, ініціативи виконавця, «реалізацію моменту свободи» [4, с. 84]. Отже, герменевтичний підхід сприяє активізації самостійного художнього мислення студентів, спонуканню до художньої рефлексії, «провокує художню свідомість на багатовимірне творче засвоєння музичних явищ» [5, с. 264].

Певні ресурси активізації пізнавально-творчої діяльності майбутніх учителів під час інструментальної підготовки ми вбачаємо в застосуванні аксіологічного підходу. Музика як цінність, як особлива форма пізнання, «найпочуттєвіша» [2], здатна відтворювати найтонші нюанси переживань людини, розкривати багатогранний і неоднозначний внутрішній світ, найпотаємніші куточки психічного буття. Звернення в процесі навчання до осягнення естетичної цінності твору, до сприйняття музики як явища, що містить величезний потенціал утілення прекрасного, виконавець, «окрилений і піднятий силою поетичного образу твору, який йому уявився» [3], спроможний мобілізувати всі власні духовні сили, можливості на

відтворення цього художнього образу. На такому рівні виконавець оперує не стільки виражальними засобами музичного мистецтва, скільки виявами власної свідомості, осмислення власних думок і почуттів, що виникли під час виконання. Активізація художньої свідомості виконавця стимулює процеси його самопідготовки за інструментом.

Проблеми самовдосконалення, саморозвитку, самопідготовки безпосередньо пов'язані з акмеологією – наукою про вищий ступінь індивідуального розвитку людини. Сучасне навчання має будуватися на акметехнологіях, які пов'язані із створенням умов і факторів, що забезпечують найвищі професійні, творчі досягнення майбутнього фахівця і як основну ознаку, виокремлюють здатність удосконалення, можливість досягнення вищого оптимального рівня свого професійного розвитку, уявного ідеалу. Тому, застосовуючи метод ідеалізації як один з основних засобів розробки акмеологічних підходів у мистецькій педагогіці, слід орієнтувати студентів на досягнення максимально високих результатів у самостійній інструментальній підготовці, які відповідали б «критеріям бездоганності, довершеності, результативності» [5, с. 265]. Видатний піаніст і педагог Г.Нейгауз вивів своєрідну формулу занять на фортепіано й радив її своїм учням: тільки вимагаючи від фортепіано неможливого (у цьому разі йдеться про досягнення справжньої гри на фортепіано, як співу) можна досягнути на ньому бажаного можливого ефекту. І взагалі це природна творча тенденція – вимагати максимум [3, с. 151].

Застосування висвітлених педагогічних підходів у практиці інструментально-виконавської діяльності студента відкривають перед ним нові «горизонти» в опануванні змісту музичного твору, активізують пізнавально-творчу діяльність виконавця й формують основи стійкого інтересу до занять музичним виконавством.

Одним із найсильніших і дієвих засобів пробудження пізнавального інтересу є емоційне захоплення твором. Образність, емоційна насиченість музичного матеріалу, що опрацьовується, викликає почуття задоволення, насолоди від роботи й розвиватиме інтерес студентів до музичного виконавства. Суттєву роль при цьому відіграють уміння педагога «розпалювати вогник емоційності» й заохочення студента до праці, що стимулює вияв його ініціативи, самостійності. Посилення інтересу до піаністичної роботи студента можливе за умови розвитку його сильних сторін, озброєння глибокими й різнобічними знаннями, вдалим підбором навчального репертуару.

Мотивація має особливе значення в аспектах спрямованості дій, енергії, наполегливості в досягненні найкращих результатів. Як засвідчує власний досвід, важливою умовою мотивації до фортепіанної самопідготовки є розкриття перед студентом перспективи використання набутих знань, умінь і навичок у його професійній роботі в школі, вироблення позитивного ставлення до педагогічної праці, прагнення стати

досконалим виконавцем. Мотивацією можуть виступати й чинники, пов'язані з розвиненим почуттям професійної гідності майбутнього вчителя. Такий студент активно займається самопідготовкою, прагнучиме досконалої інтерпретації музичних творів, щоб учні в класі могли слухати «живе» якісне виконання музики, а не тільки в запису.

Орієнтація майбутнього фахівця у світі музичних цінностей, розуміння важливості їхнього досягнення не тільки в професійному плані, але й для власного духовного зростання, гармонізації, створює потребу до постійного спілкування з музичним мистецтвом. Такі фактори виступають спонукальним мотивом для активізації процесів самопідготовки виконавця-інструменталіста. Важливими є комунікативні аспекти навчальної стратегії викладача. Розвиток самостійності студента передбачає використання педагогом певних комунікативних умінь, які здатні «надихати» студента на творчість, на самовдосконалення, на професійну самопідготовку за інструментом. Створення партнерських стосунків між викладачем і студентом спрямовує його на саморозвиток та самовдосконалення. Комунікативна підготовленість викладача містить такі складові, як «толерантність, здатність до педагогічної рефлексії, уміння створити емоційно-творчу атмосферу на занятті, налаштованість на акцентуацію позитивних якостей учня в процесі навчання, артистизм тощо» [5].

Застосування методики проблемного навчання є одним із дієвих засобів активізації творчої самостійності студента. Сутність проблемного навчання в інструментальному класі полягає не тільки в дискусійному обговоренні й застосуванні тих чи інших засобів музичної виразності при опрацюванні твору, або повідомленні студенту нової інформації. Проблемне навчання найповніше відповідає завданням розвитку творчого мислення студента-піаніста, сприяє його інтелектуальному розвитку, виробленню в нього навичок самостійної пізнавальної діяльності

Проблемне навчання наближається до дослідницької діяльності, коли зміст проблеми розкривається організацією пошуку її розв'язання. Застосування експериментальних спостережень, порівняння надають можливість студентам критично аналізувати й творчо ставитися до застосування різних прийомів, варіантів, засобів розв'язання інструментально-виконавських проблем. Це мобілізує виконавця, спонукає його до самоорганізації, до активізації внутрішніх потенційних резервів і загалом активізує розвиток його творчої особистості. Студентам пропонуються творчі завдання різних рівнів складності: самостійне вивчення і публічна презентація фортепіанного твору, підготовка виступу на науково-практичній конференції, участь у конкурсі, підготовка сольного проекту, участь у лекції-концерті тощо. Залучення студентів до самостійної пошукової роботи відбувається протягом усіх років їхнього навчання у вищому навчальному закладі.

Наступний напрям удосконалення вмінь самопідготовки пов'язаний з активною самостійною музичною діяльністю майбутнього фахівця. Розуміння ролі активності самого студента у власній професійній підготовці дає змогу педагогу цілеспрямовано організовувати діяльність майбутнього фахівця, ставити його в позицію активного діяча, озброювати такими способами діяльності, які сприяють активно виявляти свої здібності. У цьому контексті виділяємо самопідготовку майбутніх учителів до колоквиумів (тематичних колекцій), важливою складовою яких є набуття професійних компетенцій у публічній інструментально-виконавській діяльності, рефлексійно-аналітичній роботі із вербальної презентації творів, що виконуються, і письмовому оформленні власних теоретичних розвідок (написання реферату). На цьому етапі відбувається акцентуація рефлексійної діяльності. Рефлексійність означає осмислення дій людини в практичній діяльності й усвідомлення цих дій.

Фрагмент «уроку музичного мистецтва», де в органічній єдності майбутні фахівці виступають як солісти-піаністи, лектори-просвітителі, дослідники, відбувається в груповій дискусійно-ігровій формі рефлексійного діалогу спочатку між викладачем-студентом, котрий «проводить» презентацію своєї тематичної колекції, і студентами-учнями, які «присутні на уроці». Потім у підсумковій дискусії між викладачами і майбутніми фахівцями «в режимі рефлексійного полілогу» [6, с. 119] проводиться обговорення виконаних студентами самостійних творчих розробок з фіксацією їхнього вихідного рівня, аналізом труднощів, що виникали, й набутого досвіду. Моделювання і розв'язання художньо-педагогічних ситуацій, які «програються» на колоквиумі «Слухання музики в ЗОШ», сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхнього рефлексійно-творчого потенціалу, набуттю ними особистісного досвіду самостійної діяльності й розвитку таких якостей особистості, як ініціативність, відкритість до діалогу, свобода і незалежність мислення, самостійність. Загалом підготовка студентами таких тематичних колекцій активізує й поглиблює «змістові елементи професійної свідомості» й свідчить про актуальний рівень умінь самопідготовки майбутніх музикантів-педагогів.

Висновки. Самопідготовка майбутнього вчителя розглядається як особлива самостійна діяльність у контексті інструментально-виконавської підготовки, результативність якої зумовлена доцільно спрямованою діяльністю педагога й активним ініціативним ставленням самого студента.

Поглиблене розуміння й вивчення музичних творів при використанні педагогічних підходів (герменевтичний, аксіологічний, акмеологічний) націлюють студента на індивідуально-творчий підхід до виконавської інтерпретації, емоційно-ціннісне тлумачення музичних творів, надання їм одухотвореного значення, що «піднімає» виконавця на нову «сходінку» в опануванні музичного змісту, актуалізуючи інтерес до пізнавально-творчої

музичної діяльності за інструментом. Опрацювання музичних творів в умовах проблемного навчання, дослідницької діяльності, рефлексії активізує пізнавально-творчу роботу майбутніх учителів, розвиває творчі якості, такі, як самостійність, ініціативність. Комплексне використання в процесі інструментальної підготовки означених педагогічних напрямків дає змогу майбутнім фахівцям актуалізувати самостійний шлях у розумінні й відтворенні музичних образів творів.

Подальший розвиток перспектив удосконалення самопідготовки студентів може бути пов'язаний із застосуванням афективного, праксеологічного підходів, розробки практичних методик удосконалення самопідготовки студента-інструменталіста.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Коломієць Г.Г. Про концепцію цінності музики як субстанції і музики як способу ціннісної взаємодії людини зі світом / Г.Г.Коломієць //Часопис Національної музичної академії ім. П.І.Чайковського: Науковий журнал. – 2009. – №1(2) – С.104–113.
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г.Г.Нейгауз // 4-е изд. – М.: Музыка, 1982. – 300 с.
4. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М.Олексюк, М.М.Ткач. – К.: Знання України, 2009. – 123 с.
5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
6. Семенов И.Н. Рефлексивно-психологические принципы и рефлетехнологии как средства развития инновационного образования /И.Н.Семенов //Мир психологии. – 2013. – №3(75). – С.109–124.
7. Філософський словник / за ред. В.І.Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гончаренко Лариса Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 78: 34. 87

МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Олександра ГРИЦЮК (Київ, Україна)

У статті розглядаються творчі здібності дітей дошкільного віку; представлені види, завдання і функції музично-дидактичних ігор для розвитку творчих здібностей; наведені приклади музично-дидактичних ігор на всі види музичної діяльності.

Ключові слова: дошкільний вік, музично-дидактичні ігри, творчі здібності

В статье рассматриваются творческие способности детей дошкольного возраста; представлены виды, задачи и функции музыкально-дидактических игр для развития творческих способностей; приведены примеры музыкально-дидактических игр на все виды музыкальной деятельности.

Ключевые слова: дошкольный возраст, музыкально-дидактические игры, творческие способности.

The article deals with the creativity of preschool children; are species task and function of music games for the teaching of creative ability; musical examples of didactic games for all kinds of musical activities. This idea is very topical in contemporary conditions because after that preschool childrens may to begin understand they can to do many themselves actions in process of different games. This process further this feeling of freedom and to take many grandness from that. The music games further receipt the great pleasure and aesthetics emotions. Creations activity of preschool children, which reveal itself in their music games assists to beginning and development many other qualities of their characters, which help to do future jobs with interest and benefit for society.

Keywords: preschool age, musical and didactic games, creativity.

Постановка проблеми. Розвиток творчої особистості є метою сучасної дошкільної освіти, головний зміст якої полягає у залученні дошкільнят до музично-творчої діяльності, що сприяє духовному становленню особистості. Сучасний музичний працівник має не лише розв'язувати виховні завдання, прагнучи урізноманітнити музичні заняття, а й дбати про розвиток творчих здібностей дошкільників. Розв'язання зазначеної проблеми реалізується шляхом впровадження у процес виховання різних видів музично-творчої діяльності, зокрема музично-дидактичних ігор.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему розвитку творчих здібностей дітей вивчали вітчизняні науковці Д.Б.Богоявленська, Н.С.Лейтес, Б.Г.Ананьєв, О.М.Леонт'єв, О.М.Матюшкін Н.Б.Шумакова, Г.Д.Чистякова, В.С.Юркевич, В.О.Моляко, О.І.Кульчицька, Я.О.Пономар'єв, Р.О.Пономар'єва-Семенова та інші.

Проблемі вивчення дидактичних ігор у навчально-виховному процесі були присвячені наукові дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Провідну роль гри у формуванні психіки дитини та розвитку здібностей відзначали видатні педагоги і психологи К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко, Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, Д.Б.Ельконін.

Дидактичні ігри у сучасних наукових дослідженнях розглядають як засіб навчання (О.В.Піщенко); активізації комунікативної діяльності (С.О.Тамбієва, І.Ю.Люлевич); активізації пізнавальної діяльності (А.Л.Андрасян, Н.Є.Коган, А.О.Кирилова, В.А.Крутій); формування самосвідомості (О.М.Лебеденко); формування навичок та вмінь

(І.О.Сергєєва); залучення до культури різних народів (М.В.Степанова); розвитку креативного мислення (О.Д.Гаврилова); екологічного виховання (Л.Ю.Павлова); формування музично-естетичних інтересів у дітей дошкільного віку (А.Ю.Халіль).

За програмою дошкільного виховання МОН України дидактичні ігри мають: сприяти прояву пізнавальної активності, розвитку, логічного мислення, активного мовлення, пам'яті, уваги; спонукати до узагальнення і закріплення у ході гри набутих дітьми уявлень про явища й об'єкти довкілля; викликати інтерес до різних видів дидактичних ігор (словесних, музичних, настільно-друкованих, з іграшками і предметами), вчити виділяти їх з-поміж інших ігор, особливу увагу звертаючи на наявність правил і певних дій, які є обов'язковими для виконання всіма гравцями; спонукати до варіативних дій у грі, творчого самостійного вирішення ігрового завдання; виховувати прагнення до якісного виконання правил та отримання позитивного результату гри [6].

У будь-якій дидактичній грі кожен учасник переслідує свою мету: вихователь ставить навчальну мету, а дії дитини спрямовані саме на гру. А відтак її успіх можливий за умови тісного взаємозв'язку цих двох цілей. Цінність музично-дидактичних ігор полягає у тому, що вони доступні дитині, викликають інтерес і бажання брати в них участь. Як результат – діти не лише отримують необхідні знання, а й вчать розуміти, цінувати і любити музику. Найважливіша мета використання музично-дидактичних ігор та ігрових вправ з дітьми дошкільного віку – розвиток творчих здібностей та поступове залучення їх до музичного мистецтва [7, с. 4].

Створення предметно-розвивального середовища, умов формування творчих здібностей є ще одним призначенням музично-дидактичних ігор. За таких умов є змога допомогти дошкільнятам розібратися в основних засобах музичної виразності, залучити їх до самостійних дій із застосуванням знань, отриманих на музичних заняттях; сприяти розвитку гармонійної особистості [4, с. 6–12].

Музично-дидактичні ігри мають навчальний характер та виховний характер, а відтак можуть проводитися на заняттях як окремий вид діяльності. У грі діти краще засвоюють програмові вимоги з розвитку співочих умінь, музично-ритмічних рухів, а також слухання музики.

Орієнтовними завданнями музично-дидактичних ігор виступають: розвиток пісенних навичок; вміння виразно співати; розвиток музичних здібностей (слуху, пам'яті, почуття ритму); ознайомлення з музичними інструментами та вокальними творами різного характеру; розвиток музично-слухового сприймання у процесі ритмічних рухів; розвиток та збагачення рухової реакції дітей, вміння погоджувати рухи з музикою; виховання естетичного смаку, поваги до національної та світової культури.

Музично-дидактичні ігри складаються з урахуванням загальних завдань музично-естетичного виховання дітей і проводяться за загальним

планом. При цьому враховується те, що зміст та структура занять повинні бути варіативними і цікавими, з використанням різноманітних прийомів, які допомагають дітям сприймати музичні твори, розуміти елементарні основи музичної грамоти.

Прості і доступні, цікаві і привабливі музично-дидактичні ігри сприяють бажанню дітей співати, слухати, танцювати. Основне завдання у процесі *співу* – зацікавити дітей, прищепити їм любов до вокального виконання. Створити позитивне емоційне налаштування дітей, спрямувати увагу на процес вивчення мелодії допомагають ігрові розспівування, що містять два образи, дві музичні фрази на звучання голосу в різних регістрах. Варто застосовувати наочні матеріали – малюнки до кожного образу, що допоможе дітям озвучити героїв у різних звукових позиціях. Завдяки такому розспівуванню відбувається розвиток образної уяви дітей, усвідомлене осмислення правильно вибраного регістру голосу відповідно до образного персонажа чи героя. Поступово діти починають чисто інтонувати, розвивається дикція, дихання, формується самоконтроль і уміння аналізувати як свій власний спів, так і спів однокласників. Використання музично-дидактичних ігор у сполученні з поспівками з «Музичного букваря» Н.Ветлугіної розвиває музичність у дошкільнят і готує підґрунтя до навчання їх співати по нотах. З метою активізації дитячої пам'яті застосовують різноманітні ігрові прийоми. Дітей можна навчати співати сольо, хором, ансамблем, ланцюжком, «в образах», з інструментальним супроводом та без нього [3, с. 6].

Музично-дидактичні ігри передбачають також *музично-ритмічні рухи*, в процесі яких розвивається музично-слухове сприймання і чуття ритму дитини. За допомогою гри відбувається активний розвиток і збагачення рухової діяльності дітей, що відбувається легко і безпосередньо. Граючи, діти захоплюються самим процесом руху під музику. Успіх правильного виконання під музику залежить у першу чергу від рівня зацікавленості до такого виду діяльності. У музично-дидактичних іграх на музично-ритмічні рухи можна застосувати різні ударні інструменти (бубон, молоточок, дзвіночок), або елементи костюму, наприклад яскравий капелюшок, віночок тощо. У залежності від змісту гри, рухи можуть бути задалегідь розучені або вигадані самою дитиною, музичний супровід на вибір музичного керівника.

У процесі *слухання музики* діти ознайомлюються з інструментальними, вокальними творами різного характеру. Сприйняття музики впливає на розвиток емоційно-чуттєвої сфери дітей. Аби навчити дитину глибоко відчувати музику, необхідно допомогти їй пережити, разом з нею радіти і сумувати, переживаючи певні почуття. Бажано до кожного твору для слухання підібрати ілюстрації, іграшки, загадки, вигадати сюжет [4, с. 6–12]. Приклад гри на слухання музики – гра «Троє клоунів». Метою заняття є визначення рівня уявлень дітей про різний характер музики

(весела, сумна), вміння визначати її темп (швидка чи повільна) та динаміку (голосна чи тиха). У ході гри при звучанні сумної музики, діти підіймають картки із зображенням сумного клоуна. Під час виконання спокійної музики показують картки із зображенням спокійного клоуна. Під час слухання веселої музики піднімають картки із зображенням веселого клоуна. Музичний керівник ставить запитання: «Який настрій музичного твору?», «Як прізвище композитора – автора цього твору?», «Хто може пригадати його назву?» Метою гри «Подорож до лісу» є навчання дітей прислухатися до звуків природи – шуму дерев, вітру; дзюрчання річки чи струмка, слухати як співають птахи, спостерігати за метеликами. Під час гри відбувається розвиток уяви, фантазії. Діти вчаться шляхом слухання музики милуватися красою докільця, передавати свої враження словами, піснями, що відповідають емоційному стану душі. Після бесіди діти відпочивають у вигаданому лісі, грають в ігри. Гра «Пісенний годинник» допоможе перевірити рівень розвитку музичної пам'яті дітей (правильно впізнавати пісню за вступом або фрагментом мелодії). Обладнанням послужить годинник, по краях якого закріплюють картинки із зображенням персонажів, явищ, предметів на тему знайомих дітям пісень. Педагог пропонує дітям прослухати вступ або фрагмент мелодії знайомої пісні, назвати її або сказати, про що або про кого пісенька, а потім на пісенному годиннику стрілочкою вказати на відповідну картинку [5].

Наступний вид музично-дидактичних ігор – *гра на музичних інструментах* – надзвичайно цікава і захоплююча діяльність. Звісно, що значно цікавіше вона відбувається за умови створення ігрової ситуації. У процесі гри на звуко-ритмічних музичних інструментах відбувається розвиток фантазії, музично-звукових уявлень, що у подальшому допоможе у відтворенні мелодії [1, с. 3].

У світовій педагогіці поширення набула концепція музичного виховання відомого німецького композитора, просвітника і педагога Карла Орфа. Ним було розроблено систему дитячого музичного виховання, максимально наближену до природних можливостей та інтересів дитини. В основі системи – елементарне музикування, де провідну роль відіграє ритм і музично-ритмічна діяльність. За даної системи музичне виховання дошкільнят розглядається дещо ширше, ніж традиційне залучення дітей до виконання і слухання музики. Діти мають не лише слухати та по можливості відтворювати музику, складену іншими, але й, перш за все, творити та виконувати свою дитячу елементарну музику.

З метою розвитку у кожної дитини музичних здібностей, необхідно створити умови для творчої діяльності. Захоплення дітей таким процесом, бажання грати та співати настільки оволодіває ними, що вони не в змозі помітити неосяжної навчальної роботи, що відбувається під час музикування. Головним у цій роботі є задоволення від співу, «спілкування» з музикою, процес музикування (творіння музики).

Безцінним результатом такого музикування є прояв фантазії та вигадки, творчості та індивідуальності. Такий вид діяльності допомагає дітям вивчати та досліджувати навколишній світ, а також формувати своє ставлення до нього засобами музично-творчої гри. Використання музично-дидактичних ігор дає можливість найбільш змістовно здійснювати музичне виховання [8].

Значну увагу приділяли грі на дитячих музичних інструментах педагоги М.О.Метлов, Л.І.Михайлова, С.П.Бублей, М.П.Кононова, які підкреслювали значення цього виду музичної діяльності. Н.О.Ветлугіною дана детальна класифікація музичних інструментів та музичних іграшок, котрі можна застосовувати при роботі з дітьми. Дослідження Н.О.Ветлугіної показують, що у процесі музично-ритмічної творчості формується творча уява дитини, виявляються її ініціатива і вигадка. Дошкільники створюють цікаві композиції рухів, побудови своїх ігор, танців. Для цього вони використовують різноманітні виражальні засоби – мову, рухи, міміку, спів. Виникнення і розвиток музично-ігрового образу в творчості дошкільників залежить від того, як зуміє вихователь спрямувати їхню діяльність. Необхідно забезпечити самостійний прояв творчих здібностей дитини в іграх і танцях, всебічно стимулювати його на заняттях і в повсякденному житті. Творчі здібності виявляються в бажанні виступити, придумати танок, знайти своє індивідуальне вираження в рухах. Проте слід пам'ятати, що творчі прояви можливі тільки за умови навичок узгодження рухів з музикою [2].

У методичному посібнику Н.О.Ветлугіної «Дитячий оркестр» пропонується методика навчання дітей гри на музичних інструментах. У ньому підкреслюється необхідність окрім навчального характеру завдань вирішувати і творчі. Педагог не одразу приступає до безпосереднього процесу навчання гри на інструментах, а викликає бажання у дітей самим обстежити його, порівнюючи будь-які явища природи з характером звучання різноманітних інструментів, використовуючи їх зображальні можливості. Для координації сумісних дій, розвитку почуття ансамблю пропонується використовувати ритмічні «оркестри», вправи, музичну «луну», різноманітні імітації життєвих явищ, «музичний буквар» і фланелеграф (для придумування ритмів та їх проспівування). Отже, широко застосовуючи багато відомих засобів навчання, автор, тим самим підводить дітей до створення продуктивної творчості – імпровізації, музикування [2].

Сучасні педагоги-практики спираючись на дослідження попередників, активно застосовують різні види музично-дидактичних ігор на музикування. Наведемо деякі з них. Гра «Звукове люстерко». Люстерко повторює за нами будь-які наші рухи. А чи може це відтворити «звукове люстерко»? Вибираємо «люстерко» серед гравців і пропонуємо йому повторити за ведучим музичні звуки, ритми, трактування зі співом,

диригентські схеми. А ще можна повторити терміни нотної грамоти, прізвища композиторів. Адже слова теж складаються зі звуків. А найцікавішим завданням для «люстерка» буде дублювання фраз віршів, скоромовок із заданими інтонаціями.

Висновки. Отже, музично-дидактичні ігри об'єднують такі види творчої діяльності як: спів (соло, в ансамблі або хором), слухання музики, рухи під музику, ігри на музичних інструментах. Разом з тим вони виконують важливі педагогічні функції, зокрема: – допомоги дітям у пошуку співвідношення звуків за висотою; – розвитку чуття ритму, тембрового та динамічного слуху; – спонукання до самостійних дій із застосуванням знань, отриманих на музичних заняттях; – збагачення дітей новими уявленнями, розвитку ініціативи, самостійності, здатності до сприйняття, розрізнення основних якостей музичного звуку; – самоусвідомлення дитиною себе індивідуальністю та членом колективу; – відкриття перед дитиною шляхів використання отриманих знань у різних життєвих обставинах.

З кожним роком все більше уваги надається розвитку творчої активності та творчих здібностей дітей дошкільного віку. Застосування музично-дидактичних ігор на заняттях дає можливість сприяти творчому та загальному розвитку, закладанню основ духовної культури особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ветлугина Н.А. Виды детской музыкальной деятельности // Н.А.Ветлугина // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 9. – С. 85–93.
2. Ветлугина Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду [Текст]: уч. пособие для студентов пед. ин-тов / Н.А.Ветлугина, А.В.Кенеман. – М.: Просвещение, 1983. – 276 с.
3. Евтодьева А.А. Учимся петь и танцевать, играя. Методическое и практическое пособие по обучению дошкольников пению и движениям в игровой форме / Евтодьева А.А. – Калуга, 2007.
4. Кононова Н.Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников / Н.Г.Кононова. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
5. Музично-дидактичні ігри – важливий засіб розвитку музичної діяльності / Інтернет ресурс / nv-ime.edukit.zt.ua
6. Тимошук С.В. Музично-дидактичні ігри в ДНЗ [Текст] : за системою К.Орфа / Тимошук Світлана Володимирівна // Обдар. дитина = Gifted child : наук.-практ. освітньо-попул. журн. для педагогів, батьків та дітей. – 2013. – N 10. – С. 30–37.
7. Програма дошкільного виховання МОН України «Впевнений старт» / Інтернет ресурс http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilnacerednya/doshkilna/progr_rozv/1.pdf
8. Рот З.Я. Музыкально-дидактические игры для детей дошкольного возраста / З.Я.Рот. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 58 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грицюк Олександра Андріївна – доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв НПУ ім. М.П. Драгоманова.

Коло наукових інтересів: вокально-хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 38. 76. 3: 78

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Елена ЕРМОЛИНСКАЯ (Москва, Россия)

У статті піднімаються питання шляхів модернізації художньої освіти та приведення їх у відповідність з новими освітніми стандартами. В якості основних способів підвищення рівня художньої освіти в школі називаються такі, як: посилення культурологічного фактора освіти, активізацію педагогічної творчості вчителя, подолання сумарно-знаннєвого і репродуктивних форм навчання, оновлення методологічної бази, зміна пріоритетів з освоєння графічної грамоти на розвиток творчої діяльності, становлення світогляду, формування естетичних і духовних якостей особистості. Одним з основних факторів, що активно впливають на сучасні процеси в художній педагогіці можна назвати реалізацію на практиці концепції інтегрованого навчання і поліхудожнього розвитку учнів, яка була розроблена доктором педагогічних наук, професором Б.П. Юсовим наприкінці двадцятого століття. Даний напрямок з успіхом розвивається сьогодні в стінах Інституту художньої освіти.

Ключові слова: інтеграція, культура, світогляд, творчість, свідомість дитини, навчальний процес, системність і наступність у навчанні, співпраця, інтегровані уроки.

В статье поднимаются вопросы путей модернизации художественного образования и приведения их в соответствие с новыми образовательными стандартами. В качестве основных способов повышения уровня художественного образования в школе называются такие, как: усиление культурологического фактора образования, активизация педагогического творчества учителя, преодоление суммарно-знаниевого и репродуктивных форм обучения, обновление методологической базы, изменение приоритетов с освоения графической грамоты на развитие творческой деятельности, становление мировоззрения, формирование эстетических и духовных качеств личности.

Ключевые слова: интеграция, культура, мировоззрение, творчество, сознание ребенка, учебный процесс, системность и преемственность в обучении, сотрудничество, интегрированные уроки.

In the paper the problems of ways of modernization of education in arts and bring them in line with the new educational standards. As the main ways to increase the level of art education in school are such as: the strengthening of cultural factor of education, activation of creative teaching teachers, overcoming total and reproductive forms of training, upgrading the methodological base, a change of priorities of development of graphic ratification on the development of creative activity, formation of the world Outlook, the formation of aesthetic and spiritual qualities of personality. A major factor actively influencing modern processes in the artistic pedagogy can

be called the implementation in practice of the concept of integrated education and poly-artistic development of schoolchildren, which was developed by doctor of pedagogical Sciences, Professor B.P. Usov in the late twentieth century. This direction is successfully developing today in the Institute of art education.

Keywords: integration, culture, ideology, creation the childish consciousness; the educational process, consistency and continuity in training, the cooperation, the integrated lessons.

Постановка проблеми. Новая парадигма образования, обозначенная в ФГОС предполагает качественный переход от такой привычной для нас школы, которая на протяжении долгого времени строилась на информационно-знаниевой функции образования, базовыми категориями в ней выступали знания, умения, навыки и определенный уровень информированности ученика к школе развивающей. В основе новой школы приоритетными выступают задачи всестороннего развития задатков личности, позволяющих ей найти свое место, гармонично существовать и успешно самореализовываться во взрослом мире в условиях все убыстряющихся темпов и ритмов жизни, изменяющихся жизненных, эстетических, нравственных приоритетов и духовных ценностей, в условиях бурного экономического научно-технического развития.

Изложение основного материала. Переход от суммарно-знаниевого к качественно-личностной парадигме образования и понимание того, что культура и искусство, по утверждению педагогов, философов, психологов, эстетиков вбирают в себя знания, понятия из других областей наук, ставит перед образованием задачи постоянного обновления методологической базы, методов и средств обучения, программного и методического обеспечения. Усиление культурологического фактора в образовании и обновление методической базы обучения потребует, в первую очередь, изменения профессиональных установок педагогов в направлении осознания ими необходимости формирования творческой свободной личности, способной к открытому и продуктивному взаимодействию с миром, то есть личности социализированной.

В соответствии с динамически развивающимися и изменяющимися социальными и социокультурными характеристиками общества, неизбежным становится пересмотр целей образования в направлении формирования у школьников способностей к саморазвитию, самореализации, активному проявлению себя мире. Выпускник школы должен обладать умением видеть перспективу своего развития и возможностей самореализации в мире взрослых. Сближение нескольких сфер – образовательной, культурологической и социальной, которое происходит в образовании сегодня предполагает не механическое расширение образовательного пространства в которое органично вписан

социальный и образовательный аспект, но создание полиструктурного пространства, способного обеспечить учащихся различными образовательными компетенциями, определенной и достаточной осведомленностью в различных областях знаний, познаниями и опытом, которые позволят ему не только ориентироваться в определенном круге проблем, но и успешно действовать.

Основные образовательные компетенции, среди которых – когнитивные, отвечающие за формирование в учащемся умений размышлять, задавать вопросы, отыскивать причины явлений и находить решения; творческие, отвечающие за развитие гибкости ума, креативных форм мышления, фантазии, воображения и чувственно-образной сферы, а также формирование собственного мнения и способности к порождению нового; методологические, отвечающие за формирование у учащихся способностей к осознанию и самостоятельному вычленению задач и целей учебной деятельности, нахождению путей и способов их достижения; мировоззренческие, активизирующие способность к самопознанию и самодвижению, умение определять свое место и роль в окружающем мире и коммуникативные, исходящие из понимания приоритетности и самооценности личности как основного капитала современного общества, призваны решать задачи развития свободной творческой личности при сохранении её индивидуальности, формирования аппарата познания ученика и создания оптимальных условий самореализации.

Самоценность личности школьника, рассматриваемая в качестве одного из ключевых компонентов современной образовательной парадигмы тесно связана с поисками путей, форм, методов его обновления. В основе данного процесса должны лежать гибкие формы индивидуального обучения, соответствие информационно-познавательного потока и принципов формирования мировоззренческих основ духовному и культурному наследию социума, социальным и профессиональным ориентирам, позволяющим личности не потеряться в динамичной и постоянно изменяющейся действительности.

Любая личность – продукт социальный, формирование которого определено всеми компонентами культуры. Культура, по определению Б.П.Юсова [8] представляет собой наивысший способ организации элементов бытия. Краеугольным камнем культуры является искусство. Обращенное к чувствам и переживаниям искусство обладает огромным эмоциональным воздействием на личность. Однако необходимо отметить, что уровни развития эмоционально-чувственной сферы личности могут быть разными. Поэтому сила воздействия искусства прямо пропорциональна интеллектуальному развитию, широте кругозора, качеству эстетических предпочтений, художественного вкуса и богатству духовных качеств личности.

Основы эмоционально-образного, также как эстетического и художественного развития большинства закладываются в школе, поскольку именно в школе начинаются систематические занятия искусством под руководством профессионалов – учителей музыки и изобразительного искусства. При этом, пользуясь социологическими данными лаборатории комплексного взаимодействия искусства НИИ ХВ АПН СССР, полученные в конце XX века, только один процент всех учащихся так или иначе связывает свою жизнь с профессиональным искусством, еще один-два процента посещают кружки и студии в системе дополнительного образования, получая художественное образование, который несколько выше базового уровня общеобразовательной школы. В то же самое время, уже после того, как систематические занятия искусством заканчиваются, третья часть старшеклассников, по данным этого исследования свободно и без принуждения занимается дома творческой деятельностью. Дети рисуют, лепят, сочиняют рассказы, стихи, музыку, занимаются выразительным чтением, активно участвуют в художественной самодеятельности.

Большая часть выпускников школ идет по жизни с тем багажом знаний и тем уровнем развития художественного сознания, который получено ими в стенах школы. В связи с этим возникает ряд вопросов, ответ на которые поможет определить пути дальнейшего развития художественного образования в общеобразовательной школе. Например – достаточно ли этого уровня для современной жизни? Каким он должен быть чтобы удовлетворять запросам социума и соответствовать ФГОСам? Какие усилия необходимо применить для качественного изменения уровня эстетического развития и художественных предпочтений, если личность будет мотивирована на саморазвитие и самообразование? Какие базовые знания и качества личности должны быть заложены в школе для этого? Каким должно быть художественное образование в школе и уроки искусства в школе? Как искусство должно быть встроено в структуру других учебных дисциплин? Какими профессиональными качествами должен обладать учитель изобразительного искусства, и какие параметры лежат в основе выбора методических комплектов (учебника, программы, др.) с тем, чтобы соответствовать современным требованиям к преподаванию данного предмета?

Вопросы обозначили ряд противоречий среди которых просматривается заказ общества на воспитание и развитие культурного, творчески мыслящего выпускника школы, обладающего основами эстетического сознания и четкой жизненной позицией, духовно-нравственными и мировоззренческими основами, испытывающих потребность творческой самореализации в различных сферах жизнедеятельности, с другой – существующая консервативность системы

образования, что делает переход к новой парадигме образования достаточно проблематичным.

Приоритетность общественной и практической значимости искусства для современного человека будет способствовать качественному обновлению содержания и методики преподавания предметов художественно-эстетического цикла, оптимизировать не только сам учебный процесс и процесс художественного развития школьников, но определить перспективные направления подготовки педагогических кадров и создания учебников и другой учебно-методической литературы по изобразительному искусству. Одним из таких направлений является интеграция искусств, концептуальные основы которой заложил Б.П.Юсов, и которые сегодня с успехом разрабатываются в Институте художественного образования РАО.

Современная педагогика определяет за процессами интеграции ведущую роль как в процессе формирования и управления образовательной средой, так и в переходе школы к новым образовательным стандартам и реализации инновационных форм обучения, которые позволят конструктивно решить многие проблемы современного образования. Интеграция – это основа, фундамент современного образования. Она предполагает включать педагога и учащихся в активный совместный творческий процесс. Можно сказать, что любой изучаемый предмет в школе в условиях интегрированного обучения может превратиться в развивающуюся систему.

Интегрированное обучение сегодня активно используется в практике работы школ и это логично, поскольку формирование целостного восприятия мира и целостного сознания учащегося может быть реализовано через понимание того, что все отдельно взятые явления немислимы без их связи с общим процессом развития природы, общества, науки и искусства. Интегрированный подход способствует формированию у школьников понятий и представлений о взаимосвязи всего и вся в мире как едином целом. Он способствует переосмыслению общей структуры организации учебного процесса и каждого конкретного занятия.

Интеграция образовательных дисциплин рассматривается в данной статье на базе предметов образовательной области «Искусство» как дисциплин, обладающих высоким духовно-нравственным и мировоззренческим потенциалом, определяемым ролью искусства как основного компонента культуры.

Предметы образовательной области «Искусства» и педагогические технологии, основанные на принципах интеграции и междисциплинарного взаимодействия оказывают положительное влияние на становление мировоззренческой позиции развивающейся личности, на формирование эстетической системы ценностей, мотивируют к творчеству, креативному

мышлению, позволяющему личности принимать нестандартные, неординарные, инновационные решения, ориентироваться в культурном пространстве и разнообразных формах и течениях искусства. Приобретаемый учащимися на уроках искусства опыт эмоционально-ценностных отношений способствует социализации личности и реализации преемственности поколений в которой учащийся выступает как преемник культуры прошлого, потребитель культуры настоящего и создатель культуры будущего. По образному выражению Г.Д.Гачева [4] произведения искусства «сочатся» элементами бытия, создавая представление о культуре, мировоззрении, традициях народа, народности, эстетических и художественных предпочтениях, духовных основах тех, кто их создавал.

Как показывает практика работы автора с учителями по освоению инновационных педагогических технологий, интегрированных методик обучения данный процесс не может быть быстрым. И этому есть ряд причин. Во-первых, он потребует от педагогов способности взглянуть на свою дисциплину, преподаваемую науку «со стороны», что потребует от него выхода за рамки отдельного предмета. Это, в свою очередь, позволит ему увидеть единое образовательное пространство, образованное всеми учебными дисциплинами одной параллели. Такой взгляд на целое извне и охват всех составляющих единой образовательной сферы позволит определить общие или созвучные области знаний, найти возможные варианты взаимодействия и начать поиск путей интеграции.

Во-вторых, – смелости, так как никто не отменял педагогическую осторожность – добровольный отказ от наработанных годами или приобретенными в период обучения приемами, навыками и системой взглядов на предмет как область конкретной и самодостаточной науки. Не так легко отказываются и от привычной установки на образование как процесс обеспечения учащихся знаниями по отдельным дисциплинам, в основе которого лежат знаниево-информативный и авторитарный подходы и необходимость снабжения учащихся определенными умениями и навыками, базирующихся, по большей части на репродуктивных формах обучения.

Педагогическая деятельность понимается нами деятельностью творческого характера, которая требует от современного учителя не только хорошего знания учебной программы своего предмета, знания и постоянного обогащения и обновления учебного материала, но и знакомства с содержанием учебных программ других дисциплин, изучаемых в одной параллели, что позволяет педагогу выстроить собственное представление о характере общего информативного образовательного пространства в которое погружен ученик. Это позволит

учителю достичь педагогической свободы – не только свободно в нем ориентироваться, но и качественно изменить, сделав его интегративным, приложив определенные усилия. Эффективность процесса освоения интегрированных форм обучения и успех в построении нового информативно-образовательного пространства во многом определяется единством взглядов педагогов на то, каким должно быть образование и желанием сотрудничества. Понимание педагогической целесообразности взаимодействия требует от учителей приложения определенных усилий к сотрудничеству, которое мотивирует педагогов на поиск возможных точек интеграции с другими науками; делает педагогов единомышленниками в вопросах необходимости расширения общего кругозора ученика; стимулирует поиск новых форм работы с детьми, определяет направления проектирования творческих заданий; позволяет конструировать интегрированные занятия, ориентируясь на задачи расширения познавательного пространства, развитие мировоззренческих и познавательных основ личности школьника; позволяет расширять содержательное пространство урока за счет эстетической, нравственной, духовной составляющих, обогащение культурной среды ребенка.

Выводы. Одним из основных качеств современного педагога становится способность творческого отношения к преподавательской деятельности, проявление интереса к ознакомлению и применению на практике инновационных образовательных технологий, что рассматривается естественным условием повышением профессионального мастерства и оптимальным условием перехода к работе по новым образовательным стандартам.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Ананьев В.Г. Человек как предмет познания / В.Г.Ананьев. – Л.: Политиздат, 1968. – 123 с.
2. Бакушинский А.В. Исследования и статьи / А.В.Бакушинский. – М.: Сов.художник, 1981. – 89 с.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. – М.: Просвещение, 1980. – 235 с.
4. Гачев Г. Национальные образы мира [Текст] / Г.Гачев. – М.: Сов. художник. – 448 с.
5. Савенкова Л.Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусства: новое знание [Текст] / Л.Г.
6. Юсов Б.П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Б.П.Юсов. – Луганск, 1990. – 126 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Ермолинская Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент лаборатории интеграции искусств, старший научный сотрудник ФГНУ Институт художественного образования Российской академии образования.

Круг научных интересов: вопросы эстетического образования молодежи.

УДК 371.12

АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Зоряна ЖИГАЛЬ (Львів, Україна)

У статті проаналізовано вимоги до особистості сучасного вчителя музики. Висвітлено порівняльну характеристику складових процесу навчання при традиційній та інноваційній діяльності вчителя. Зроблено теоретичний аналіз інноваційних технологій навчання, що застосовуються на уроці музики. Виділено особистісно орієнтовані, інтерактивні, комп'ютерні технології та спеціальні методи музичного навчання.

Ключові слова: інновація, педагогічна інновація, інноваційне навчання.

В статье проанализированы требования к личности современного учителя музыки. Освещены сравнительную характеристику составляющих процесса обучения при традиционной и инновационной деятельности учителя. Сделано теоретический анализ инновационных технологий обучения, применяемых на уроке музыки.

Ключевые слова: инновация, педагогическая инновация, инновационное обучение.

In the article analyses the requirements for the individual modern music teacher. Deals with a comparative description of the components of the learning process in the traditional and the innovative work of the teacher. Made a theoretical analysis of innovative learning technologies used for music lessons. High light learner-oriented, interactive, computer technology, and special methods of music education. Focusing in educational innovations, possessing various technologies of teaching their subject and applying them in their own work, the teacher, therefore, self-fulfilling in professional activity acquires the capacity for independent innovation. Value content of innovative activity of the teacher of music is not the identity of knowledge and its position with respect to a particular musical-educational concepts, and in the development of this knowledge, its transformation, the introduction of new content, own original interpretation. In the course of pedagogical interpretation when the teacher passes through itself the value of a specific culture, in the aspect own vision, is self-realization as a personality, professional, assimilation of innovations that appear in the music educational practice, and the substantiation of its position with regard to them.

Keywords: innovation, innovative studying, innovative educational activity.

Постановка проблеми. Здійснення завдань у галузі музичної освіти підростаючого покоління загальноосвітньої школи вимагає серйозної уваги до підготовки тих, хто завтра прийде в школу, хто покликаний запалити вогонь любові до музики в серці кожної дитини – до вчителів музики. Без

перебільшення можна сказати, що повноцінне й досконале музично-естетичне виховання вчителів музики – ключ до піднесення музичної культури мас.

Сьогодні значно змінюються і погляди на вчителя музики, який постійно має здобувати й узагальнювати нові знання, володіти новітніми технологіями, методами та вміння їх передати так, щоб в учнів формувалися знання та розвивались музичні здібності, які вони зможуть використовувати у житті. Саме тому питання підготовки учителів до інноваційної педагогічної діяльності набуває особливої актуальності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі підготовки вчителів до проведення уроків музики значну увагу приділено у працях вчених: Н.Аніщенко, О.Апраксіної, І.Гадалової, А.Болгарського, А.Верещагіної, З.Жофчака, В.Коваліва, І.Лужного, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалки, Е.Печерської, Т.Рейзенкінд, О.Ростовського, О.Рудницької, Е.Тайнель, Л.Хлебникової.

Наукові основи педагогічної інноватики у своїх працях розглядають такі вчені: К.Ангеловські, В.Беспалько, І.Бех, Л.Ващенко, Л.Даниленко, В.Паламарчук, О.Попова, М.Поташник, В.Химинець, Н.Юсуфбекова.

Питанням підготовки вчителів до інноваційної педагогічної діяльності присвячені дослідження І.Гавриш, Т.Демиденко, Н.Клокар, О.Козлової, Г.Кравченко, Л.Шевченко.

Мета статті. Проаналізувати вимоги до особистості сучасного вчителя музики. Зробити теоретичний аналіз інноваційних технологій навчання, що застосовуються на уроці музики.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідження стану професійної підготовки вчителя незаперечно доводять необхідність реформування української системи педагогічної освіти. Стало очевидним, що в сучасній соціально-педагогічній ситуації школі потрібні нові науково обґрунтовані концепції, парадигми та методики виховання, які зможуть забезпечити підготовку учнів до життя в суспільстві з новим політичним і соціально-економічним устроєм.

Сучасний вчитель має бути готовим до сприйняття і засвоєння нових педагогічних технологій та їх застосування в навчально-виховному процесі, тобто до інноваційної педагогічної діяльності. Майстерність вчителя, його фаховий рівень, технологічна та інноваційна культура, а відповідно й ефективність навчально-виховного процесу залежить від вміння правильно визначити та оптимально поєднати можливості та переваги педагогічних інновацій.

У сучасній педагогічній літературі все частіше зустрічається цей термін поряд із поняттям «новація» (від лат. *novatio*), що тлумачиться як «нововведення», як «оновлення, зміна», «нововведення у галузі техніки, технології, організації праці й управління, які ґрунтуються на використанні

науки та передового досвіду, а також використанні цих нововведень у найрізноманітніших галузях і сферах діяльності» [1, с. 62].

«Освітня інновація» це об'ємне поняття, яке включає поняття «педагогічні інновації», бо продуктами педагогічних інновацій є новий зміст, форми, методи і технології навчально-виховного й управлінського процесів, а продуктами освітніх інновацій – педагогічні, науково-технічні та соціально-психологічні інновації.

«Педагогічні інновації» – актуально значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток. Вони характеризуються новими ідеями, діями, або адаптованими ідеями, або такими, для яких настав час реалізації.

В цілому інновації в педагогіці – це ідеї, підходи, методи, технології, елементи педагогічного процесу, які несуть в собі прогресивні засади виникнення, розвиток і втілення в практику ефективних нововведень.

Розглядаючи психолого-педагогічні інновації як новостворені чи вдосконалені технології, слід відзначити, що вони істотно змінюють обсяги, структуру та якість педагогічного процесу.

Інновації в педагогіці відображають складний та довготривалий процес, в якому бере участь багато факторів, що впливають на нього. У всьому цьому значне місце відводиться вчителю, який повинен сприйняти і реалізувати педагогічні нововведення. Саме від нього, від його відношення залежить успіх інновацій. Якщо вчитель не сприймає нововведення, вони виявляються безуспішними.

Інноваційна освітня діяльність відноситься до творчого рівня діяльності педагога, на відміну від репродуктивно-наслідуваного, пошуково-виконавчого рівнів, в результаті якого народжуються нові освітні технології, оновлюється зміст, форми та методи навчання і виховання. Носіями інновацій виступають творчі, енергійні люди, які фахово здатні і матеріально зацікавлені щодо проведення інноваційних змін, опанування та реалізації нового.

Звичайно вчитель не народжується новатором, він ним стає. Адже процес підготовки вчителів до інноваційної діяльності є певним процесом, стратегією дія, що базується на психологічній готовності вчителів, демократичному укладі життєдіяльності педагогічного колективу, ініціативі і лояльному ставленні до новацій більшості учасників навчально-виховного процесу.

Важливою умовою впровадження інновації в практику конкретного спеціаліста є його дослідницький інтерес до явищ професійної дійсності, які стали для нього проблематичними та викликали внутрішнє напруження, змушують розмірковувати та діяти по-новому. Учителі не завжди належним чином обізнані щодо існуючих концепцій музичної освіти, недостатньо усвідомлюють сутність тієї чи іншої новації у цій сфері.

Історія освітньо-виховного процесу є чергуванням традицій та інновацій. Будь-яка інновація може виникнути лише з добре усталеної традиції. Інноваційна діяльність стимулює новаторські зміни у традиційній педагогічній практиці, спрямовані на досягнення кращого освітнього результату.

Особливістю сучасної системи освіти України є співіснування двох стратегій: традиційної та інноваційної.

Традиційне навчання – орієнтоване на збереження і відтворення культури, забезпечує стабільність у соціумі за рахунок переважно репродуктивної діяльності учнів, формування виконавських здібностей, розвиток уваги і пам'яті.

Інноваційне навчання – стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі; орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в нових ситуаціях. Порівняти складові процесу навчання при традиційній та інноваційній діяльності вчителя можемо за допомогою таблиці 1.

Пріоритетом інноваційних процесів, які відбуваються нині у музично-педагогічній освіті, стає зміна споглядально-пізнавальних підходів на активні, ціннісно-пізнавальні, зміна функціональної парадигми навчання на творчу, за якої вчитель дістає можливість вільного розвитку художньої свідомості (усвідомлення світу культури і себе у ньому).

Загальна (освіта, яку учні отримують у загальноосвітніх навчальних закладах) та професійну (яку отримують у спеціальних музичних закладах) музична освіта завжди була і залишається невід'ємною частиною естетичного виховання підростаючого покоління. Одним із найважливіших завдань сучасної освіти є духовний розвиток особистості. Вирішенню означеного завдання і покликане сприяти музичне мистецтво, завдяки якому розвиваються особистісні якості, творчі здібності учнів.

Аналіз педагогічної діяльності вчителів музики засвідчує, що вони усвідомлюють необхідність упровадження нових елементів у свою роботу під час проведення уроків, але слабо підготовлені до самореалізації у цій сфері. За даними експериментальних досліджень (О.Козлова, Н.Клокар, Л.Подимова та ін.), більшість учителів відчувають певні труднощі в упровадженні педагогічних інновацій.

Серед факторів, що стримують інноваційну діяльність, є сполучення інноваційних програм з існуючими навчальними планами та програмами, потреба в нових підручниках і програмах, новому типі вчителя-новатора тощо. Також, фактором, що стримує інноваційну діяльність учителя під час

проведення уроків музики є недосконалість методичної підготовки. Як правило, методична література рекомендує вчителю тільки один шлях вирішення проблеми, позбавляючи його таким чином можливості варіативного, творчого її вирішення.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика складових процесу навчання при традиційній та інноваційній діяльності вчителя

Складові процесу навчання	Традиційна діяльність учителя	Інноваційна діяльність учителя
Мета навчання	Передача знань, ознайомлення з культурою, засвоєння соціального досвіду	Сприяння самореалізації і самоствердженню особистості, формування переконань, почуття відповідальності за прийняті рішення.
Зміст навчання	Взаємозв'язок між навчальною діяльністю вчителя та навчально-пізнавальною діяльністю учня	Цілісна взаємодія, співпраця двох рівноправних її учасників – учня та вчителя
Форми і методи	Індивідуальна чи фронтальна робота, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні методи	Різноманітні форми спільної діяльності, самостійна робота, продуктивні, творчо-пошукові, дослідницькі методи
Управління	Зорієнтована на предмет навчання, переважно інформаційна і контролююча функції.; авторитарно-репресивний стиль управління	Зорієнтована на особистість учня, переважають організаційна і стимулююча функції.; демократичний, заохочувальний стиль управління
Контроль	Переважно зовнішній, операційний	Переважно внутрішній, цілісний
Результати	Безініціативна, малоактивна, мало адаптована до життя особистість	Активна, ініціативна, розвинута, впевнена в собі, життєстійка особистість

В інноваційній діяльності важливою є також здатність учителя до рефлексивно-творчого осмислення сутності самої інновації: з якою б науковою або художньою сферою знань ця інновація не була пов'язана (музична психологія, теорія виконавства, музикознавство тощо) та удосконалення яких аспектів музичної освіти вона покликана забезпечити.

На сучасному етапі учитель має нові можливості для самореалізації у професійній діяльності, активізації інноваційної діяльності. Цьому сприяють певні обставини, серед яких важливими є: зняття обмежень у професійній діяльності, надання свободи в інтерпретації освітніх програм з

предмету «Музика» та у використанні форм і методів музичного виховання школярів.

Ми розглядаємо загальну музичну освіту, яку учні отримують у ЗНЗ, тому нас цікавить діяльність вчителів музики, а саме методи, якими вони користуються у своїй педагогічній діяльності. Обираючи їх вчителі музики не повинні забувати про становлення і розвиток національної музичної освіти. Саме тому деякі форми та методи потребують удосконалення для їх використання на сучасному етапі розвитку загальної музичної освіти, - що також розглядається як педагогічна інновація.

Зазначимо деякі інноваційні педагогічні методи та технології, що застосовуються вчителями музики у навчанні підростаючого покоління. Так, особистісно орієнтоване музичне навчання і виховання сприяє музичному розвитку та саморозвитку особистості учня виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання. Для реалізації в практичній діяльності особистісно орієнтованих технологій музичного навчання і виховання (ці поняття є нероздільні) потрібно надавати кожному учневі, спираючись на його музичні здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе в музично-пізнавальній діяльності. Організація музичних занять повинна проходити на основі діалогу, імітаційно-рольових ігор, інсценізації музичного матеріалу, дискусій, творчих завдань. Музичний навчально-виховний матеріал повинен бути різноманітним за характером і стилем, та виявляти зміст об'єктивного досвіду учня. Потрібно створити умови для творчості учнів як в індивідуальній, так і в колективній формах музичної діяльності.

Звертаючись на уроках музики до методів інтерактивного навчання, вчитель має можливість залучати дітей до активної творчої діяльності. Їх застосування залежить як від теми, так і від навчальної інформації конкретних уроків, термінів та понять, які необхідно засвоїти. За допомогою методів інтерактивного навчання вчитель може швидко й якісно перевірити знання дітей, цікаво розпочати нову тему, використовуючи гру підвести підсумок уроку. Таким чином, інтерактивні методи навчання базуються на підході, центрованому на учні, що дає можливість актуалізувати знання, досвід всіх учасників навчання, обмінятися ним. Цей підхід робить навчання активним, що полегшує засвоєння матеріалу, робить цей процес усвідомленим, а відтак – більш ефективним.

Також, використання інформаційних технологій на уроках музики сприяє всебічному і гармонійному розвитку особистості дитини. На уроках музики гармонійно поєднуються знання комп'ютерної грамоти з музикою, образотворчим мистецтвом, літературою, і, як результат цього поєднання, створюються унікальні творчі напрямлення (комп'ютерний малюнок,

живопис, графіка, декоративний дизайн тощо). Використання інформаційних технологій сприяє закріпленню знань та формуванню вмінь, набутих на уроках музики, які надихають на створення власного творчого доробку, дозволяють учителю музики контролювати художньо-творчий розвиток учня, формувати спеціалізовані знання у процесі виховання особистості в музиці, реалізувати можливості сучасних засобів навчання.

Навчаючи музичному мистецтву разом із загально-дидактичними методами навчання (словесними, наочності, практичними, контролю та ін.) застосовують спеціальні (специфічні) методи навчання.

Висновки. Орієнтуючись в освітніх інноваціях, володіючи різними технологіями викладання свого предмету та застосовуючи їх у своїй роботі, вчитель, таким чином, самореалізується у професійній діяльності, набуває здатності до самостійного інноваційного пошуку.

Ціннісний зміст інноваційної діяльності вчителя музики полягає не у тотожності знань та своєї позиції щодо певної музично-освітньої концепції, а у розвитку цього знання, його перетворенні, введенні нового змісту, власної оригінальної інтерпретації. У ході художньо-педагогічної інтерпретації, коли учитель пропускає через себе цінності певної культури, в аспекті власного бачення, відбувається самореалізація його як особистості, професіонала, засвоєння ним інновацій, що з'являються в музично-освітній практиці, та обґрунтування власної позиції щодо них.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя / Пер. с макед. В.П.Диденко / К.Ангеловски – М.: Просвещение. 1991. – 159 с.
2. Даниленко Л.І. Теоретичні аспекти освітньої інноватики / Л.І.Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. пр. – К., 2001. – Вип. 5. – С. 24.
3. Жигаль З. Педагогічні інновації в теорії та практиці загального музичного виховання / З.Жигаль // Молодь і ринок. – Дрогобич: Коло, 2006. – С. 112–114.
4. Ковалів В. Методика музичного виховання на релятивній основі / В.Ковалів. – К.: Музична Україна, 1973.
5. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Інформаційний збірник МОН України, 2004. – № 10. – С. 4–9.
7. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці / В.Ф. Паламарчук. – К.: Освіта, 1994. – 87 с.
8. Химинець В.В. Інновації в сучасній школі / В.В. Химинець. – Ужгород. Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2004. – 168 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Жигаль Зоряна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва факультету культури і мистецтв Львівського національного університету імені Івана Франка.

Коло наукових інтересів: інноваційні технології в музичній освіті.

УДК 78.03+785.16

НАУКОВА ШКОЛА ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА ГЕНЕРАЦІЇ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

Віталій ЗАЄЦЬ (Київ, Україна)

У статті розглянуто феномен наукової школи, як найбільш ефективної, процесуально-інноваційної, прогресивно орієнтованої форми соціокультурного розвитку.

Ключові слова: наука, школа, педагогіка, наукова школа.

В статье рассмотрен феномен научной школы, как наиболее эффективной, процессуально инновационной, прогрессивно ориентированной, формы социокультурного развития.

Ключевые слова: наука, школа, педагогика, научная школа.

The paper is dedicated to the analysis of the phenomenon of a scientific school as a special form of generation of scientific knowledge. Pedagogical, production and cultural aspects of scientific schools are analyzed. The features of formation and development of scientific schools are highlighted. This enables determination of the mechanisms of understanding and allows us to formulate a definition of notions, such as «authorial», «scientific-practical» schools in the field of music art. The difference from other fields of human activity lies, above all, in the variety of roles performed by the leader of a school, which requires certain skills from him/her and presents him/her as a performer, teacher, researcher, journalist, host, organizer, administrator, activist, founder, reformer.

Keywords: science, school, pedagogics, scientific school.

Постановка проблеми. Проголосивши незалежність та звільнившись від ідеологічних догм, Україна склалася не просто як демократична держава, а заявила про себе, як розвинуту значиму у світових масштабах цивілізацію. В даний перехідний період особливо гостро відчувається потреба в об'єктивних і повних знаннях про суспільні надбання українського народу в різних галузях людської діяльності, про які упродовж довготривалого часу обачно і обережно замовчувалось.

На цьому етапі надзвичайно актуальними є низка досліджень, увага яких концентрується на сьогоденні, тенденціях розвитку та джерельній спадщині української науки, адже саме наука являється важливою цінністю будь-якого суспільства, фундаментом та основною пружиною соціально-економічного розвитку.

Через безпосереднє спілкування, систему освіти, засоби масової інформації наука, базуючись на раціональності і гуманізмі, формує основи мислення людини, її світогляд, сприймання реальності і форми реакції на зміни.

Важливим поняттям в системі наукового потенціалу країни є наукова співпраця, що фактично позначає одну із структурних одиниць науки і яке частіше ми називаємо наукова школа.

Адже, прогрес науки окреслюється не тільки спалахами розуму таких всім відомих геніїв, як А.Ейнштейн, Г.Галілей, І.Ньютон, Д.Менделєєв, Т.Юнг, М.Фарадей та ін., але й специфічними неформальними об'єднаннями вчених, створених видатними науковцями. Наприклад, відомі наукові школи: В.Вернадського, Н.Бора, А.Іоффе, Ю.Лібиха та багато інших.

В теорії та історії виконавського мистецтва термін «наукова школа» є нечасто вживаний на відміну від інших наукових сфер. Музикознавці переважно оперують поняттям «виконавська школа», що характеризує окреме родове утворення за багатьма об'єктивними та суб'єктивними ознаками, але це зовсім не означає, що наука обходить стороною дану галузь.

Вибуховий ріст комунікаційних технологій в минулому столітті і ускладнення соціальної структури сучасного суспільства, ключову роль в якому починають грати мережі, об'єднання людей і організацій, сприяли бурхливому розвитку економіки, культури, науки. Ці процеси, також, ефективно вплинули на розвиток музичного мистецтва.

Минуле століття можна, по суті, назвати знаковим у створенні науково-теоретичної бази в інструментальному виконавстві. Адже, загладження міжгалузевих границь взаємно сприяє і спонукає до вирішення важливих задач як в інших областях життєдіяльності соціуму так і в музиці. Все частіше музикознавці використовують досягнення і досвід інших наук (філософії, психології, педагогіки, фізіології, естетики, тощо) у вирішенні своїх проблемних питань.

В українському музичному мистецтві фігурують відомі наукові школи видатних вчених-мистецтвознавців І.Ф.Ляшенка, А.П.Лашенка, М.А.Давидова, І.А.Котляревського, ін., які зробили вагомий внесок у розвиток національної музичної науки. Їхній науково-творчий доробок привертає увагу багатьох дослідників, які акцентують увагу на вагомості створених ними наукових шкіл в галузі музичного мистецтва.

Наукові школи по суті справи не були об'єктом педагогічних досліджень і наголосимо, що термін «наукова школа» зовсім не розглядався музичною наукою як структурований механізм в музичній педагогіці і не фігурував в ній окремим предметом вивчення. Більшість дослідників концентрують увагу на виявленні джерел походження школи, висвітлення діяльності фундаторів, розвитку, перспектив та її значення на майбутнє.

Метою дослідження є розгляд в першому наближенні загального поняття про наукову школу як педагогічного феномену існуючого в музичній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цьому науково-соціальному феноменові приділено увагу багатьох філософів, науковців, істориків різних часів, які досліджують розмаїті площини еволюції науки. Значущі розвідки в даному напрямку належать С.Р.Микулинському [8], М.Г.Ярошевському [8], Г.Креберу [8], Г.Штейнеру [8], Ю.А.Храмову [7], П.Л.Капиці [5], Д.Д.Зербіно [4] та іншим.

Виклад основного матеріалу. Стан розвитку науки в країні поєднується і співвідноситься до розвитку наукових шкіл, які виконують всі функції наукової діяльності. Окрім виробництва знань (проведення досліджень), їх розповсюдження (освітньо-комунікативна діяльність) нагальне призначення наукових шкіл є формування майбутніх дослідників.

Перспективи науки завжди визначалися перспективами провідних наукових шкіл. Особливо це характерно для останніх десятиліть, коли всі галузі світової науки досягли видатних висот, а будь-які наукові проблеми потребують об'єднання зусиль та утворення колективів учених. За умов розвитку та розгалуження наук та одночасного їх переплетіння стає складніше одержати вагомих результатів самому, або, навіть, фаховому співтовариству вчених. Вже стає закономірністю кооперування дослідників і вчених, працюючих в різних сферах для вирішення окремої вузько-направленої наукової проблеми.

У цих умовах надзвичайно зростає значення наукових шкіл, які є однією із значимо-дієвих форм наукового співробітництва вчених. Якщо формальна трудова приналежність до наукового співтовариства для цивільного суспільства не така значуща, то наукова школа є його істотним елементом. Будучи основним важелем прогресу, школи відіграють особливу роль у формуванні цивілізованого суспільства. Це мотивує необхідність ґрунтовних досліджень вчених у напрямку вивчення: генезису наукових ідей; наукових напрямків; механізму створення і формування наукових об'єднань, їх специфіки існування та перспектив на майбутнє. «Організації науки не можна давати розвиватися стихійно, необхідно вивчати закономірності розвитку колективної наукової роботи, ми повинні вміти відбирати творчо талановитих людей...» [5, с. 164] – стверджує П.Л.Капиця. Справді, всебічний деталізований аналіз та вичерпні знання даного феномену беззаперечно слугують розвитку науки і не менш значимі, ніж виведення, або дослідження наукових понять, гіпотез, теорій, ідей.

Досліджування наукових об'єднань в першу чергу «повинно робитися на основі вивчення досвіду діяльності великих вчених і великих організаторів наукової роботи» [5, с. 164], оскільки саме вони (організатори) являються родоначальниками школи, головними генераторами ідей, духовними наставниками, її лідерами.

Детальний і всебічний розгляд науково-творчої, громадської, організаторської роботи відомих корифеїв науки є основним методом вивчення структури, специфіки функціонування, спрямованості наукових

шкіл. І вже склалась історична традиція називати засновані ними школи їх іменами. Даний напрямок досліджень сприяє більш чіткому визначенню суті створених ними теорій та їх значущі.

Якщо говорити про галузь музичного мистецтва то функція наукового діяча в музичному виконавстві та педагогіці, на відміну від інших багатьох галузей визначається не тільки організацією науки та виробленням науково-теоретичних знань, а й їх пропагандою, їх застосуванням на практиці та й, взагалі, популяризацією самого жанру.

Помилки в оцінці корисності науки (як у період кризи так, і в стабільні періоди) породжені тим, що з поля зору випадає багато важливих її функцій, яких просто не помічають, а не відсутністю добрих методик вимірювання значення. Не є винятком і музична галузь.

Багато скептиків вважають, що наука і виконавство, або, скажімо, наукова школа і виконавська школа – абсолютно розбіжні поняття, які можуть, не інтегруючись, паралельно існувати й розвиватись, і між ними немає нічого спільного. Таке тлумачення школи породжено, скоріше за все, необізнаністю й нерозумінням самого призначення науки та шкіл у мистецтві. Адже відомо, що першочергова функція будь-якої школи – це передача знань та ідей від покоління до покоління – від учителя до учня, а наукова школа з цієї позиції є вищою формою не тільки підготовки висококваліфікованих спеціалістів і науковців, а й передачі інформації у формі науково-теоретичного мислення. З історії ж, відомо, що наукові школи виникли ще в Античній Греції; започатковувались як педагогічні і вирішували завдання навчання та освіти (Академія Платона, піфагорійська школа, школи Гіппократа, Аристотеля, ін.). На початку еволюції наукова школа об'єднувала послідовників вченого-лідера, які наслідували його ідеї, зберігали, кристалізували та сакралізували їх. Але з часом статус наукових шкіл поступово змінювався. Спочатку першочерговим призначенням стає не тільки зберігання, передача знань, а й подальший їх розвиток. Потім поступово з'являються нові функції наукової школи: вони вирішують завдання, які потребують об'єднання вчених і не під силу одному науковцю, яким би він не був обдарованим. І хоча учні об'єднувалися навколо комплексу ідей того або іншого визначного мислителя, часом вони нітрохи не поступалися наставнику. Отже, для наставника лідерство в школі дедалі частіше ставало пов'язаним із підтримкою не так власного інтелектуального авторитету, як морально-етичного, що дозволяв послідовно урівноважити амбіції своїх талановитих вихованців і виховати в них потреби служіння ідеям, вищим за особисті суб'єктивні інтереси. В наш час такі громадські кооперації формуються частіше в науково-дослідних установах і стають реально науково-виробничими об'єднаннями.

Огляд робіт, увага яких прикута до цього феномена, дає підстави зауважити, що в більшості феномен наукових шкіл стає предметом

вивчення наукознавства, філософії, соціальної психології, наукометрії, історії науки і, на жаль, по суті справи не є об'єктом педагогічного опанування. Інколи складається дещо анекдотична ситуація. З історії науки відомо, що багато майбутніх нобелівських лауреатів вчилися і працювали у нобелівських лауреатів; тобто безпосереднє спілкування, саме виховання і особливим чином побудована освітня система дозволяють людині максимально розвинути свої здібності і наукове мислення. Не можна заперечувати, що найбільш успішно це здійснюється саме в наукових школах. З одного боку, визнається, що наукові школи як педагогічні осередки спрямовано-оперативні освітніми системами особливого роду і мало різняться від інших педагогічних систем. Також не викликає сумніву високоєфективність їх дієвості у підготовці молодих науковців та у формуванні їх як особистостей. У той же час ми бачимо, що розвиток цивілізації, комп'ютерних технологій, зростання складності техніки, якою повинні користуватися люди різних професій, а також сам розвиток інформаційного простору, з гостротою потребує від кожної людини наявності наукового стилю мислення.

Викладені обставини підштовхують до всебічного змістовного розгляду феномена наукової школи як прогресивної освітньої системи в сучасній музичній педагогіці.

З іншого боку слід звернути увагу на фактичну відсутність досліджень педагогічного процесу наукових шкіл. На дану обставину також звертають увагу у своїх наукових роботах О.Ю.Грезнева й, В.С.Ледньов, О.Ю.Грезнева робить справедливе зауваження відносно того, що: «в практиці педагогіка наукової школи існує чи не з часу появи самої науки. Але дослідники педагогіки, за рідкісним винятком, не звертали на неї уваги. Хоча якщо є педагогіка дошкільної освіти, шкільної, вищої школи і ін., цілком закономірно припустити, що має бути й педагогіка наукових шкіл» [2, с. 5]. Розглядаючи наукову освіту як галузь специфічно особливу, опорну в контексті взаємовідношень з загальною і професійною освітою, В.С.Ледньов обґрунтовує необхідність спеціальної педагогічної підготовки наукових керівників. У своїй роботі «Наукова освіта: розвиток здібностей до наукової творчості», розглядаючи даний аспект проблеми, він відносить керівництво дисертаційними дослідженнями до найскладнішого виду педагогічної діяльності. Водночас майже у всіх, за винятком педагогіки, галузях науки на практиці нерідко цим займаються науковці, що не мають спеціальної педагогічної підготовки. Є чимало прикладів, коли видатні вчені ставали видатними педагогами за відсутності педагогічної освіти, спираючись лише на власний, набутий на практиці педагогічний досвід (школи Н.Бора, А.М.Бутлерова, Л.С.Виготського, Ю.Лібіха, І.П.Павлова, Е.Резерфорда, А.А.Ухтомського, З.Фрейда та ін.). Саме тому В.С.Ледньов резонно пропонує в процесі вивчення наукових шкіл розглядати не тільки ідеї, напрямки наукових пошуків що розвиваються ними (вченими –

лідерами школи), але й саму організацію наукової роботи та систему підготовки науковців з метою спеціального теоретичного узагальнення, де основною ціллю є його розповсюдження в системі наукової освіти [6].

Наша увага до наукових шкіл в галузі музичної педагогіки мотивована, фактично, такими самими чинниками, які повністю співвідносяться з загальною педагогікою.

Насамперед, модель наукової школи являє собою, мабуть, одну з вельми ефективних моделей освітнього комплексу – як трансляції, знань, досвіду, традицій, ідейності, культурних норм і цінностей, напрацьованих науковим співтовариством у процесі спільної діяльності, від старшого покоління до молодшого. Така позиція покликана встановити, наскільки правомірно говорити про існування цього педагогічного феномена в галузі музичної виконавської освіти, про його масовість, та які форми освітньої діяльності відповідають моделі наукової школи. У світлі цього ми побачимо перспективність реалізації елементів моделі наукової школи в музичній педагогіці.

Слід відзначити, що даний аспект знаходиться у площині науково-освітньої функції наукової школи як універсального інструменту виховання дослідницького стилю мислення.

Важливою є також перспективність аналізу специфіки існування наукових шкіл у музичному мистецтві та виявлення загально-характерних закономірностей їх становлення й розвитку. На відміну від загальнотеоретичної науки, де кожна школа, що певною мірою сприяла розвитку нових ідей, знань, уявлень, технологій, має безумовну цінність; вимоги педагогіки включають достатньо широке відтворення-використання заявлених і здобутих результатів на практиці.

З огляду на вище наведені факти можна зауважити, що такі наукові школи правомірно назвати науково-практичними, оскільки центрально-важливою їх функцією є реалізація освітніх технологій ними ж спроектованих і розроблених.

Саме тому, на нашу думку, всебічний аналіз механізмів зародження, розвитку, розповсюдження, взаємовпливу, керування науково-практичних шкіл може бути покладений в основу принципів побудови нових і розвитку вже існуючих інноваційно-ефективних освітніх мереж, що вельми актуально для сучасної педагогіки як площини інтеграції наукового і навчального процесів.

Вказаний принцип єдності освітньої і дослідницької функцій наукової школи в цілому аналогічний ідеї розвиваючого і такого, що розвивається, навчального середовища, висунутої В.К.Зарецьким. У своїй роботі («Про два підходи до проектування освітніх систем» [3]) він акцентує увагу на тому, що розвиток кожного учня і педагога в освітній організації стає можливим лише завдяки розвитку загалом самого освітнього середовища; і навпаки, його (освітнього середовища) піднесення забезпечується

розвитком кожного індивіда, діючого в даній організаційній структурі. А це означає, що освітня функція наукової школи природно обумовлює взаєморозвиток кожного члена колективу і її внутрішнього науково-творчого середовища.

З історії науки відомо, що зародження наукових шкіл відбувається переважно в галузі освіти і на базі вищих навчальних закладів, що в свою чергу природно вирізняє їх з-поміж інших інваріантів яскраво представленою педагогічною, освітньою функцією. Саме диференціація таких ознак як органічна єдність наукового і навчального процесів, цілераціональна скерованість на виробництво знань про знання, підготовка і виховання висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів дозволяють розглядати діяльність таких організаційних структур як метамодель інтеграції науки й освіти.

Висновки. Сучасний стан вивчення даного феномена не може в повному обсязі задовольнити назрілу потребу в системних знаннях про механізми і специфіку його дієвості в галузі музичної педагогіки. З огляду на це, вбачаємо за доцільне дослідження функціонування наукових шкіл у музичній сфері з метою виявлення як окремих специфічних відмінностей від однотипних шкіл, існуючих в інших галузях діяльності соціуму, так і їх якісних структурних ефективно-дійових особливостей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вернадский В.И. Труды по истории науки в России / В.И.Вернадский [ред. А.Яншин]. – М. : Наука, 1988. – 468 с.
2. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю.Грезнева. – М., 2003. – 69 с.
3. Зарецкий В.К. О двух подходах к проектированию образовательных систем / В.К.Зарецкий [и соавт.] // Проектирование в образовании : проблемы, поиски, решения: сб. научн. тр. Ин-та педагогических инноваций РАО. – М., 1994. - 89 с.
4. Зербино Д.Д. Научная школа как феномен / Д.Д.Зербино. – К. : Наук. думка, 1994. – 135 с.
5. Капица П.Л. Эксперимент. Теория. Практика / П.Л. Капица – М. : Наука, 1974. – 246 с.
6. Леднев В.С. Научное образование : развитие способностей к научному творчеству / В.С.Леднев. – М. : МГАУ, 2001. – 120 с.
7. Храмов Ю.А. Научные школы в физике / Ю.А.Храмов: Под ред. В.Г.Барьяхтара; АН УССР, Ин-т теорет. физики, Центр исслед. науч.-техн. потенциала и истории науки. – К.:Наук. думка, 1987. – 398 с.
8. Школы в науке: Сборник / Под ред. С.Р.Микулинского, М.Г.Ярошевского, Г.Креба, Г.Штейнера. – М.: Наука, 1977. – 523 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Заєць Віталій Миколайович – кандидат мистецтвознавства, в.о.доцента кафедри народних інструментів Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського.

Коло наукових інтересів: професійна виконавсько-інструментальна підготовка студентів-музикантів.

BELCANTOVÉ ALBUM FERDINANDA SIEBERA A NĚKTERÉ ASPEKTY JEHO SOUDOBÉ INTERPRETACE

Dagmar ZELENKOVA (Ústí nad Labem, Česká republika)

На початку XIX століття виникла потреба в радикальній трансформації вокальних методів, пов'язаних із змінами голосових мелодик, в яких, замість блискучого колоратурного, виразного martellato і гнучкого parlando, починають застосовувати виразне legato.

Ключові слова: трансформація вокальних методів, колоратурне Belcanto, художнє читання.

Na počátku 19. století dochází knutnosti radikální přeměny vokálních způsobů, která souvisí se změnami vokální melodiky, ve které se místo brilantní koloratury, výrazového martellata a pružného parlando začínají uplatňovat výrazové legato, převládá deklamační element a těžší dramatická dikce. Tento hudební přerod byl pozvolný a stále v1. polovině 19. století tvořili skladatelé, kteří ve svých dílech měli větší či menší vztah k belcantovému základu a jeho tradici.

Klíčová slova Přeměna vokálních způsobů. Koloratura. Belcanto. Deklamační element.

At the beginning of the 19th century the need for a radical transformation of vocal methods that is related with the changes of the vocal melodics, in which, instead of brilliant coloratura, expressive martellato, and flexible parlando, begins to apply expressive legato, declamation element and the heavier dramatic diction predominate. This transformation of music was slow and the first half of the 19th century still consists of composers who in their works had a greater or lesser relationship to bel canto base and its tradition.

Keywords transformation of vocal methods, coloratura, belcanto, declamation element.

Soudobá zpěvní pedagogika je položena na základech belcanta a respektuje belcantový princip zpěvu, který se vyznačuje lehce volně na dechu tvořeným tónem, předním zněním vokálů a konsonantů a měkkým nasazením tónu bez zbytečné forze. Dalším atributem je ... „kantilena, která se vyznačuje důsledným provázáním samohlásek v legatě a rychlým vyslovením spoluhlásek, a belcantové frázování, které má základ v kantabilním způsobu zpěvu, nikoli uplatnění pregnantní artikulace a deklamačního principu německé školy» / 8, s. 134 /.

Album *Il bel canto: eine Auswahl von 30 Arien und Canzonen italienischer Meister* vydal hlasový pedagog Ferdinand Sieber, který pedagogicky působil v Berlíně. Jeho publikované práce se skládají především z teoretických spisů svojí vokální metody a hojně užívaných solfeggii. Album je složeno ze dvou částí a zaměřuje se na autory první poloviny 19. století, na kterých dokumentuje pozdní belcantový pěvecký ideál. Většina skladeb nepřesahuje tón g^2 a hodí se svým rozsahem pro pěvecké studium průměrně položenému hlasu.

Pod číslem 1 je valbu uvedena árie Anny *Al dolce guidami castel natio* (Ach, veď mě po sladkém rodném hradu) z opery *Anna Bolena* od Gaetana Donizettiho.

Al dolce guidami castel natio,
ai verdi platani, al quello rio,
che i nostri mormora
sospiri ancor.
Ah! Cola, dimentico
de' scorsi affanni,

un giorno rendimi
de' miei primi'anni,
un giorno sol del nostro amor.
Al dolce guidami castel natio,
un giorno rendimi
del nostro amor.

(Ach, veď mě po sladkém rodném hradu, kzeleným platanům, křece, která ještě šeptá naše vzdechy. Ach, tam zapomenu na nedávné starosti, mít zpět jeden den mé mladosti, jen jeden den naší lásky. Ach, veď mě po sladkém rodném hradu, jen jeden den mít zpětnaši lásku.)

Sopranová árie s rozsahem cis¹ – g² je vhodným studijním materiálem pro vyspělé studenty zpěvu sjiž posazeným hlasem. Notový záznam nemusí být zavazující, a pokud je student pěvecky zdatný, může vložit ve vhodných místech více ozdob, trylků nebo pozměnit vypsáné kadence. Je pouze nutné akceptovat styl skladby a vlastní interpretační schopnosti. Je také nezbytné využít tempové změny jednotlivých frází a plnou dynamickou škálu hlasu, které umocní výsledný prožitek. Vsamém závěru na text *del nostro amor* (naší lásku) je možné dopsat složitější kadenci schromatickým sestupným během, která posune rozsah árie ve vokalizaci na h².

Notový příklad č. 1 – Donizetti, *Anna Bolena*, árie Anny



Sčíslem 2 se nachází arieta *Vaga luna che inargenti* (Krásný měsíci, který postříbřuješ) od Vincenza Belliniho.

Vaga luna, che inargenti
queste rive e questi fiori
ed ispiri agli elementi
il linguaggio dell'amor.
Testimonio or sei tu sola
del mio fervido desir,
ed a lei che m'innamora
conta i palpiti e i sospir.

Dille pur che lontananza
il mio duol non può lenire,
che se nutro una speranza,
ella è sol nell'avvenir.
Dille pur che giorno e sera
conto l'ore del dolor,
che una speme lusinghiera
mi conforta nell'amor.

(Krásný měsíci, který postříbřuješ tyto břehy i květy a vdechuješ jim jazyk lásky. Vydej sám svědectví mých vroucných přání ať ona, co se do mě zamilovala, může počítat tlukot srdce a mé vzdechy. Řekni jí, že vzdálena mou bolest nemůže uklidnit a pokud mám u ní naději, jenom ona musí přijít. Řekni jí,

že dny a večery jsou časem bolesti, když doufám v naději, kterou mě utiší její láska.)

Arietu lze doporučit pro středně posazený hlas a její průměrný rozsah $d^1 - f^2$ je možné obohatit vypsáním vhodných ozdob. Sieber některé úpravy ve druhé sloce již naznačil a je tedy na vůli zpěváka, jestli je bude beze zbytku akceptovat, nebo zvolí svoje vlastní. Na začátku druhé sloky ve slovech *non puo lenire* (nemůže uklidnit) je vypsán drobný sestupný běh, který je nutné interpretovat „švihem na vlně» a nepovolit napětí. Především na koncích rychlé fráze hrozí při povolení tzv. spadnutí fráze, které se může projevit na kvalitě zvuku a intonační přesnosti.

Notový příklad č. 2 – Bellini, arieta Vaga luna che inargenti



Konec druhé sloky je upraven drobnými šestnáctinovými a dvaatřicetinovými běhy, které se musí taktéž udržet ve správném pěveckém napětí. Na konci ariety v textu *nell'amor* (v lásce) Sieber vypsál septimové a sextové skoky, jež lze považovat za belcantový odkaz techniky *cantar di sbalzo* (zpěv skákový). Pokud by tato fráze působila při interpretaci větší problémy, bude vhodné ji pozměnit.

Notový příklad č. 3 – Bellini, arieta Vaga luna che inargenti



Pod číslem 5 je uvedena canzona Voga, voga, in vento tace (Plujme, plujme, vítr je tichý) od Gaetana Donizettiho, někdy uváděná pod jménem Il barcaiolo (Převozník).

Voga, voga, il vento tace,
pura è l'onda, il ciel sereno,
solo un alito di pace
par che allegrie e cielo e mar,
voga, voga, marinar.
Or che tutto a noi sorride,
in si tenero momento,

all'ebrezza del contento
voglio l'alma abandonar.
Chi se infiera la tempesta,
ambedue ne tragge a morte,
sara lieta la mia sorte
Voga, voga, o marinar.

(Plujme, plujme, vítr je tichý, klidné jsou vlny, čisté je nebe, jen mírný vánek zdá se, radostné je nebe i moře. Že se vše na nás usmívá v této milé chvíli, chce duše se uvolnit ve šťastném opojení. Když začne řádit bouřka, oba v smrti blíž nás požene, šťastně má duše po tvém boku vydechne. Plujme, plujme, námořníku.)

Píseň s rozsahem $c^1 - g^2$ lze stejně jako ostatní v tomto albu doporučit pro středně položený hlas a pokročilejší studenty zpěvu. Na začátku skladby ve slovech *in si tenero momento* (v této milé chvíli) je vypsáný běh, který se nesmí přehnaně uspěchat a je nutné zdůraznit důležité opěrné tóny fráze.

Notový příklad č. 4 – Donizetti, *Il barcaiolo*



Podobný běh se nachází v závěru na slova *sarà lieta la mia sorte* (bude šťastná má duše), kterou Sieber doporučuje interpretovat svižněji bez zábran (*con abbandono*).

Notový příklad č. 5 – Donizetti, *Il barcaiolo*



Dalším důležitým pohyblivým místem je vzestupná vokalizace spřírazy na slovo *voga* (plujeme), při jejíž interpretaci je vhodné použít *ritardando* a malou korunu na nejvyšší notu fráze.

Notový příklad č. 6 – Donizetti, *Il barcaiolo*



Sčíslem 13 se nachází árie Smetona Deh, *non voler costringere* (Ach, nechtěj přinutit) z opery *Anna Bolena* od Gaetana Donizettiho.

Deh, *non voler costringere*

a finta gioia il viso,

bella и la tua mestizia,

siccome il tuo sorriso.

Cinta di nubi ancora

bella и cosm l'aurora,

la luna malinconica

bella и nel suo pallor.

Chi pensierosa e tacita

starti cosm ti mira,

ti crede ingenua vergine

che il primo amor sospira.

Ed obliato il serto,

onde и il tuo crin coperto,

teco sospira,

e sembragli esser quel primo

amor.

(Ach, nechtěj přinutit tvář předstírat radost, je krásný tvůj smutek, tak jako tvůj smích. Obklopeno ještě mraky je tak krásné svítání, melancholický měsíc je krásný ve své bledosti. Ten, kdo tě spatří tak zamyšlenou a mlčenlivou, věří, že jsi nevinná panna, která první láskou vzdychá. A zapomene na korunu, která tvé vlasy pokrývá, s tebou dýchá a zdá se mu, že je tvou první láskou.)

Mezzosopránová árie s rozsahem $c^1 - a^2$ patří mezi obtížnější skladby tohoto alba a tudíž je vhodným studijním materiálem pro velmi vyspělé zpěváky. Jedná se o skladbu se dvěma slokami, kdy druhá je bohatěji a obtížněji ozdobena. Vzávěru první sloky na text malinconia (melancholie) je vypsaná kadence, kterou je ovšem možné pozměnit s přihlédnutím ke schopnostem a zkušenostem každého zpěváka. Druhá sloka obsahuje drobné běhy na slova ti mira (spatří tě), vergine (panna), sospira (dýchá), serto (koruna), které je nutné interpretovat bez zpomalení v rytmu a pomocí fixace představy vnitřního švihů, díky kterému dochází k zautomatizování rychlých pohyblivých frází.

Notový příklad č. 7 – Donizetti, Anna Bolena, árie Smetona



Podobný rychlý běh je i ve slově coperto (zakryto), ale zde lze spíše doporučit lehké ritardando a drobnou korunu na tónu a^2 , která efektněji připraví přechod na složitější kadenci.

Notový příklad č. 8 – Donizetti, Anna Bolena, árie Smetona



Drobnou změnu je možné provést i v samém závěru na text il primo amor (první láska), kde k ní autor více méně vybízí slovy interpretovat toto místo podle chuti (a piacere) a schopností každého pěvce.

Notový příklad č. 9 – Donizetti, Anna Bolena, árie Smetona



Pod číslem 15 je uvedena árie Desdemony Assisa a' piè d'un salice (Sedíc u kořene vrby) z opery Otello od Gioacchina Rossiniho.

Assisa a' piè d'un salice,
immersa nel dolore,
gemea trafitta Isaura
dal più crudele amore.
L'aura tra i rami flebile
ne ripeteva il suon.
I ruscelletti limpidi
a' caldi suoi sospiri,
il mormorio mesceano

de' lor diversi giri.
L'aura fra i rami flebile
ne ripeteva il suon.
Salce, d'amor delizia!
Ombra pietosa appresta,
(di mie sciagure immemore)
all'urna mia funesta,
né più ripeta l'aura
de' miei lamenti il suon.

(Sedíc u kořene vrby, ponořena do bolesti, naříkala nad krutostí Isaura láskou zasažená. Vánek vdrobných větvích opakoval její hlas. Průzračné potůčky na její horoucí vzdechy šumem odpovídaly zrůzných svých cest. Vánek vdrobných větvích opakoval její hlas. Vrbo, rozkoši lásky! (Mých neštěstí zapomětlivá!) Stín milosrdný půjč mému hrobu, ať více již nezní vánkem moje nářky.)

Interpretačně obtížná árie srozsahem $d^1 - g^2$ se hodí jak pro střední, tak pro vyšší ovšem již pěvecky posazený hlas. Árie je složena ze tří slok, které jsou skladatelem detailně ozdobeny. Ve druhé a třetí sloce na text il mormorio mescevano (šumem odpovídaly) a salce, d'amor delizio (vrbo, rozkoši lásky) jsou použité drobné běhy, při jejichž interpretaci je nutné s vyslovením akcentovat první notu, netvořit každý tón zvlášť, ale vylehčit je a pouze „nést na vlně». Díky této technice se zajistí intonační i rytmická přesnost fráze.

Notový příklad č. 10 – Rossini, Otello, árie Desdemony



Vzávěru každé sloky vtextu il suon (hlas) je autorem naznačena koruna bez ozdob, což dává možnost dozdobení nebo vložení kratší kadence.

Notový příklad č. 11 – Rossini, Otello, árie Desdemony



Závěr

Přelom 18. a 19. století se ve vokální melodice vyznačoval přijetím patetičtějších, monumentálnějších a dramatictějších forem, které se odrazily ve

způsobu pěvecké interpretace. Výrazové legato se dostává do popředí a vytlačuje doposud preferované martellato. Deklamační element a preferovaná výrazná dikce jsou vyzdvihnuty do centra pozornosti a způsobují rozdrobení hladce plynoucího pěveckého proudu. Hlasová lehkost a pohyblivost je znesnadněna novou stavbou melodické linie, novými výrazovými prostředky a stále se zvětšující orchestrální sazbou, která již neplní formu pouhého doprovazeče, ale je stavěna spěvcem na stejnou úroveň.

Důležitým momentem ve vývoji vokálního stylu té doby bylo odmítnutí stylizovaného barokního tónu, který stavěl na jemnosti, něžnosti a líbivém tónu, a tudíž odmítal použití přirozených mužských hlasů, které byly pouze zřídka využívány do vedlejších většinou záporných nebo komických rolí. Hlavní mužské (někdy i ženské) role zaujímalí vbelcantové opeře kastráti. Opera romantická je nahradila přirozenými mužskými hlasy, které se v důsledku postupně upadající kolorатурní techniky a se záměrem větší expresivity zaměřovaly na sylabický nezdobený zpěv.

Všechny tyto nové atributy vedly skladatele k tvorbě monumentálnější a vznešenější hudby, která prudce a náhle reaguje na zvraty ve vyprávěném příběhu. Předěl ovšem nebyl tak markantní jako vopeře druhé poloviny 19. století, jelikož se skladatelé často uchýlili kidealizovanému zpěvu pomocí vokaliz a zdobení, které měly podtrhnout výjimečnou osobnost, situaci, nebo citové pohnutí.

Deklamátorský zpěv, výrazné citové vzruchy a ozdobný zpěv se stávají charakteristickými rysy raně romantických oper. Tento hudební přerod byl pozvolný a stále v1. polovině 19. století tvořili skladatelé, kteří ve svých dílech měli větší či menší vztah k belcantovému základu a jeho tradici. Těmito rysy se vyznačovala díla Meyerbeera, Belliniho, Donizettiho a především Rossiniho, který je někdy nazýván «posledním belcantovým skladatelem» /2, s. 133/.

BIBLIOGRAFIE

1. BURNEY, Charles. *Hudební cestopis 18. věku*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1966.
2. CELLETTI, Rodolfo. *Historie belcanta*. Praha: Paseka, 2000. ISBN 80-7185-284-8
3. GARCIA, Manuel. *Traité complet de l'art du chant en deux parties, Tratto completo dell'arte del canto in due parti*. Torino: Giancarlo Zedde Editore, 2001. ISMN M 705003-20-8.
4. GINEVRA, Stefano. *Introduzione di Traité*. Torino: Giancarlo Zedde Editore, 2001. ISMN M 705003-20-8
5. HOLEČKOVÁ – DOLANSKÁ, Jelena. *Vývoj a literatura zpěvu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.
6. KRONBERGEROVÁ, Marie. *Italština pro zpěváky I. a II. díl*. Praha: vlastním nákladem, 1996.
7. MARTIENSSENOVÁ – LOHMANNOVÁ, Franziska. *Vzdělaný pěvec*. Praha: Kora, 1994. ISBN 80-85644-04-5.
8. POLOHOVÁ, Marta. *Formovanie a osobnosti vokálnej pedagogiky na Slovensku*. Prešov: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis, 2012. ISBN 078-80-555-0509-1.
9. ZELENKOVÁ, D. *Pedagogické aspekty interpretace barokní opery*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae, 2009. ISBN 978-80-7414-186-7.

Použité notové ukázky

SIEBER, Ferdinand. *Il bel canto: eine Auswahl von 30 Arien und Canzonen italienischer Meister*. Berlin: Schlesingersche Buch und Musikhandlung, 1887.

DETAILS ABOUT THE AUTHOR

Dagmar Zelenková – Ph.D Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta Univerzity J.E.Purkyně.

Scientific interests: transformation methods in vocal music pedagogy.

УДК 37. 015. 3: 78

**ЕПОХА МОДЕРНА В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ
ЄЛИСАВЕТГРАДА**

Олена КИРИЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

В статті розглядаються особливості провінційного варіанту стилю модерн на прикладі Єлисаветграда., виявляється специфіка формування художнього образу міста з появою орієнтирів на стильові тенденції модерну.

Ключові слова: *стиль модерн, архітектурний декор, художній образ, стильові тенденції, місто-сад, кутовий фасад.*

В статье рассматриваются особенности провинциального варианта стиля модерн на примере Елисаветграда, выявляется специфика формирования художественного образа города с появлением ориентиров на стилевые тенденции модерна.

Ключевые слова: *стиль модерн, архитектурный декор, город-сад, угловой фасад, художественный образ, стилевые тенденции.*

The article identifies characteristics of the provincial version of the Nouveau style for example Elisavetgrad, revealed specificity of formation of the artistic image of the city with the advent of landmarks on the style tendencies of Nouveau style. Identified transformation in the city of Elisavetgrad in the late XIX - early XX century. Determined the development of the city in preformu time. Noted that one of the notable features of distribution of forged fittings, forged for the original drawings. In the process of formation of a new artistic image of the city in the late XIX - early XX century in Elisavetgrad city cultural text reflected the complexity of the multi-cultural consciousness of the epoch, gravitated to the synthesis of shapes, images, historical experience and at the same time was based on the latest scientific and technical achievements and artistic-aesthetic program. Inherent romanticism dualism artistic image added Elisavetgrad architecture of the late XIX - early XX century emotional and fine motility, and provided that the originality, which Elisavetgrad differed among other Ukrainian cities.

Key words: *Nouveau style, architectural decoration, garden city, corner facade.*

Постановка проблеми. Стиль модерн, який сформувався в європейському культурному просторі на початку ХХ століття, охопив

собою майже всі країни і яскраво проявився не тільки в столицях, але і в провінціях багатьох регіонів. Українські провінційні міста не залишилися осторонь від освоєння естетики модерну і своєрідно переломлювали його ідеї в різних сферах життя. Виявлення специфіки формування художнього образу Єлисаветграда наприкінці XIX – на початку XX ст. є актуальним і дозволяє дослідити, які умови сприяли сприйняттю нових архітектурних ідей провінцією і як це відображалось на формуванні художнього образу міста.

Аналіз останніх досліджень. Український модерн в останні роки розглядався в контексті загального аналізу архітектурних новацій, які сприймали з Європи великі міста, В.Овсійчуком, В.Ясієвичем, В.Чепеликом, котрі визначили закономірності формування стилю в Україні і основні етапи та види його проявлення в українському культурному просторі; на прикладі провінційних міст особливості модерну аналізували Н.Мельник (Одеса), О.Єрошкіна, П.Дзюбенко (Харків), О.Щербань (Полтава). Архітектурний образ Єлисаветграда залишається малодослідженим, лише О.Кецько здійснила спробу осмислити етапи елисаветградського містобудівництва, майже не розглядаючи цю проблему через призму стильової специфіки.

Метою статті є виявлення містобудівних перетворень, якими жив Єлисаветград наприкінці XIX – на початку XX ст. і які протікали в контексті загальноєвропейських стильових пошуків, що впливало на формування художнього образу міста завдяки втіленню нових стильових тенденцій.

Виклад основного матеріалу. Зміни в передреволюційному житті Єлисаветграда відбулися насамперед у містобудівній політиці, котра проводилась владою в нових адміністративних умовах, які склалися з іншим статусом міста як аграрно-промислового центру південної частини Російської імперії. Це надихнуло Єлисаветград до поновлення міського життя, відкривши перед ним широкі можливості для входження в загальноєвропейський культурний контекст. Наприкінці XIX – на початку XX століття тут працює безліч підприємств, разом з цим збільшується потреба в архітектурних будівлях різного призначення. Одним з найважливіших стимулів інтенсивного будівництва стає дозвіл на купівлю та продаж міських земельних ділянок. На кошти приватного капіталу споруджуються також будівлі сакрального призначення. Одним словом, складається ситуація, коли підприємець із провінції, вступивши в пору розквіту, стає замовником архітектури. І хоча до кінця XIX ст. Єлисаветград не належав до передових міст у модернізації свого архітектурного простору, саме цей період виявляється найбільш продуктивним і яскравим у формуванні його архітектурно-художньої своєрідності.

У пореформену пору забудова Єлисаветграда розвивалася у двох напрямках: один продовжував принципи регулярного планування міського простору та чітко вираженої урбанізованої структури, іншій вписувався в популярну наприкінці століття концепцію «міста-саду», яка в провінції вмістила в себе цілий комплекс нових структурних компонентів – від створення зелених зон і розведення фруктових садів у центральних і окраїнних районах міста до формування фабрично-заводського і дачного типів поселень [1]. За короткий період в Єлисаветграді виникло безліч громадських будівель різних типів – залізничний вокзал, поштамт, магазини, ресторани, готелі, банки, фабричні і заводські приміщення, зводились навчальні заклади, приватні лікарні, приватні особняки. Однак процес єлисаветградського будівництва був своєрідним: нова епоха увібрала в себе пізній еклектичний історизм і новації модерну. Архітектура тут так і не подолала тяжіння до ретроспекції.

Інтенсивний розвиток міської архітектури кінця XIX – початку XX ст. пов'язаний насамперед з іменами двох майстрів – О.Л.Лішневського, випускника Петербурзької Академії мистецтв, який приїхав до Єлисаветграда в 1895 році на запрошення голови міста О.М.Пашутіна і зайняв посаду міського архітектора; а також Я.В.Пауценка – випускника Московського училища живопису, скульптури та архітектури, який повернувся в рідне місто в 1897 році і успадкував від батька іконостасну, художньо-іконописну і позолотну майстерню. Естетичне кредо обох еволюціонувало в бік з'єднання рис еклектики і модерну в одному архітектурному об'єкті. У цьому тяжінні до змішання стильових тенденцій минулого прочитується романтична спрямованість по-особливому темпоралізувати структуру міського простору [2], створивши умови для особливого його сприйняття. Романтики уподібнювали архітектуру образотворчому письму та бачили ідеальне місто як текст, який поєднав в собі різноманітність історичних епох, наголос робився на різноманітні використання архітектором історичних мотивів. Архітектор опинявся перед ситуацією вільного вибору (звідси термін, застосований до архітектури еклектики, – «архітектура вибору»). Комплексне сприйняття архітектурного середовища наприкінці XIX ст. створювало новий романтичний образ міста, що відповідало потребам часу. На тлі ампіру, що панував в Єлисаветграді ще в 60-х роках XIX ст. і виражав офіційну імперську парадигму, своєрідний діалог еклектики і модерну помітно збагачував і оживляв архітектурний ландшафт Єлисаветграда, в якому починає проглядатися як би заперечення норм класицизму, які вже «наскучили».

О.Л.Лішневській будував у Єлисаветграді імпозантні, величні громадські будівлі і приватні будинки. Неоромантичні погляди в світогляді молодого архітектора відобразились у багатьох його спорудах: це будівля трамвайного депо, Пушкінське міське училище, Відділення міського банку,

Торговий дім Заславського, жіноча гімназія, за його проектом у місті збудовано кілька приватних особняків. Першим особняком у новому стилі став будинок купця Барського на Верхньо-Донській вулиці (вул. Дворцова, краєзнавчий музей). Слідуючи романтичної лінії модерну, він дав волю фантазії, оформивши трьохчастинний фасад різноманітними за формою вікнами, рясним ліпним декором, в якому відчувається зв'язок раннього модерну із символістською поетикою: в образах масок відображені характерні для епохи інтонації нерозділеності життя і смерті. Інтер'єри особняка вирішені в дусі еkleктичного мислення, яке визначало всю творчість архітектора: кімнати з барокової ліпниною і пишними розписами чергуються із залами в дусі класицизму і службовими приміщеннями в стилі раннього модерну.

Я.В.Паученко представляв ту лінію архітектурного ретроспективізму, що як би в мініатюрі відтворювала «теремний» характер неоруських московських зразків. Почерк майстра прочитується у всіх його будівлях, де неоромантичні тенденції відображені східними, неороманськими, необароковими, неоруськими інтонаціями і де Я. Паученко зберігає як будівельний матеріал цеглу, а як прийом пошвавлення фасаду використовує асиметрію – і в розташуванні об'ємів, і у формах та розміщенні вікон, і в оформленні даху з неодмінним включенням шатрових елементів. Іноді його будинки здаються різьбленими, настільки вони збагачені профільованими деталями в обробці (у цьому проглядається вплив іншої сфери творчості Я. Паученка, а саме виготовлення різьблених золочених іконостасів, за що, до речі, його майстерня неодноразово отримувала дипломи всеросійських виставок). Нерідко архітектор звертався до форм стриманого класицизму, який він легко поєднував з більш вільними формами. Такою є будівля Міжнародного кредитного банку (Дворцова вул., 17), яка вирішена в дусі властивої 1910-м рокам неокласики. Будівництво особняків за проектами Я. Паученка досить швидко набуло популярності, що створило умови конкуренції між двома видатними архітекторами.

Інтереси архітекторів перетнулися при будівництві комплексу лікарні Товариства Червоного Хреста св. Анни (тепер міська лікарня № 2 по вул. Щорса, 1), проект якої спочатку був замовлений О.Лішневському, однак коли він був вже готовий і можна було приступати до будівництва, замовниця А.Дмітрян змінила своє рішення і передала роботу Я.Паученку. Ймовірно, причин було декілька, серед них одна крилася в надмірній помпезності проекту О.Лішневського, інша – в його дорожнечі. Будівництво почалося в 1901 році, наприкінці якого О.Лішневський назавжди виїхав до Петербурга. Паученко вибудував лікарню з того ж цегляного матеріалу в неоруській і неовізантійській стильових традиціях, рясно забезпечивши будівлі комплексу членуваннями за допомогою порталів, доповнивши їх улюбленими «шатровими вежами» та деякими новими елементами декору.

За сім років діяльності О.Лішневського на посту головного архітектора і більше півтора десятка років роботи Я.Паученка, померлого в 1914 році, центр Єлисаветграда преобразився настільки, що порівняння міста з європейськими столицями («маленький Париж») не видається дивним. Крім О.Лішневського і Я.Паученкова в кінці XIX – на початку XX ст. у місті працювали й інші архітектори та інженери (імен багатьох з них, на жаль, досі встановити не вдалося). По всій видимості, вони запрошувалися з міст Росії та України (на посаді головних архітекторів працювали І.Кішкін, М.Морозов, Д.Вальтер, П.Федоровський та ін.). Сама поява в цей період плеяди талановитих майстрів з яскраво вираженою індивідуальністю може сприйматися знаковим явищем епохи.

На початку другого десятиліття XX ст. присутність модерну в Єлисаветграді стає все помітнішою. Зодчі, що працювали в місті в десяти роки, вже орієнтуються на зразки нового стилю в його раціоналістичному варіанті з поступовим тяжінням до неокласики, зводять будинки з великою кількістю вікон, які відливали відбитим в них сонячним світлом, з плавними лініями витончено декорованих фасадів, з виступаючими еркерами і своєрідно вирішеними покрівлями (наприклад, пасаж Шполянських, збудований у 1903–1905 роках, авторство не встановлено; сучасний обласний художній музей). З точки зору затвердження принципів модерну в архітектурному просторі Єлисаветграда показовий фасад будинку на Дворцовій (нині будівля служби безпеки), побудованого ймовірно за проектом О.Лішневського (хоча це викликає сумніви). Тут у повному обсязі проявлена обізнаність архітектора в новітньому формоутворенні. У загальній силует будівлі введені елементи асиметрії, ритмізована організація об'ємів, фасад поживлений еркером, балконами, вигнутими пластичними лініями, появою декоративного щіпця, тонко стилізованою імітацією рослинних мотивів у декорі. Тут приділено значну увагу вирішенню актуальної для модерну проблеми – за допомогою великих вікон внутрішній простір отримує додаткову і природну освітленість. Ідея «світлопроникності» була досить популярною в той час – у контексті світлової парадигми символізму архітектура модерну відгукнулася на створення світлової образності безліччю вікон, які варіювалися в формах, обрамленні і розмірах. Делікатне включення в обробку кованих балконних ґрат надає фасаду особливу стильність, що підтримана як би легкими розчерками чорних графічних ліній металу. Проте у внутрішньому просторі будівлі знову домінує ретроспективний принцип змішання стилів.

Протягом півтора десятиліть на центральних вулицях міста з'явилися будівлі, прикрашені фігурами каріатид, і будівлі, які чітко відповідають міському плануванню, зокрема, будинки, що знаходяться на перехресних вулицях, вони будувалися із закругленими або зрізаними кутовими фасадами. Забудова проводиться тепер за принципом щільного,

компактного розташування будинків, що збільшилися у висоті і що дозволило більшу увагу приділити фасадному оформленню.

Одна з примітних особливостей, яка прикрасила місто, полягає в поширенні кованих елементів декору, виконаних за оригінальними малюнками в різних стилях. У Єлисаветграді було декілька чавунно-ливарних і ковальських виробництв, найбільш помітну роль відігравали майстерні М.Петренко, Ш.Наймана і Д.Шаца, та Й.Смірнових, О.Ситника, братів Володимирських, поляка Піковського. Конкуренція, що виникала між ними, змушувала шукати незвичайні і неповторні форми для кування і лиття фонтанних, камінних, віконних і балконних ґрат, парканів і парапетів, дверей і воріт, поручнів сходів, різного призначення кронштейнів, водостічних труб, ліхтарних світильників. Єлисаветградські чавунно-ливарні і ковальські майстерні створили справжнє металеве мереживо, яке оповило міські вулиці ажурним оздобленням.

Друга лінія містобудівних перетворень, що проявилася з особливою очевидністю саме в цей період, це ідея «міста-саду», яка позначилася розгорнутою програмою нового стилю і втілилася в Єлисаветграді кількома концептуальними підходами: підвищеною увагою до озеленення міського середовища, створенням специфічних типів поселень, які стали абсолютно новим словом в структурі міста, нарешті, інтенсивною естетизацією міського простору в цілому. Чи не найбільш красномовно загальноміські зміни відобразив садово-парковий контекст. Протягом кількох років інтенсивно створюються сади (фруктові, шовковичні), сквери, які належали різним організаціям (сад богодельні, лікарняний, гімназійний, сад Земського реального училища, Ковалевські бульвар і сад), виникає безліч приватних садів, деякі абсолютно вписувалися в неоромантичну ауру епохи: в 1880-х роках купцем С.К.Остроуховим під захопленням східними мотивами був розбитий фруктовий сад «Альгамбра», пізніше переданий власником міської громадськості. Таким чином, садово-парковий компонент Єлисаветграда цілком відповідав світоглядним устремлінням часу з його естетизацією природи.

Особливе значення в розширенні міської території даного періоду набуває поява фабрично-заводського поселення в районі великого заводу сільгоспмашин, що належав англійським промисловцям братам Р. і Т.Ельворті. Саме навколо нього починає складатися територія, майже у відповідності з проектом англійця Е.Говарда, автора ідеї «міста-саду», котра заселяється заводськими робітниками, тут з'являється власна інфраструктура, характерна для «робочих зон» (з бібліотекою, лікарнею, театром, так званим «цирком»), на жаль вона не встигла розвинутися до кінця в передреволюційне десятиліття. Ідея «міста-саду» виникла під кінець XIX століття в Англії, в ній бачилася можливість створення комфортного для людини урбаністичного простору. Невеликі приватні

заводи оточували місто щільним кільцем, але тільки при заводській зоні підприємства Ельворті відповідала концепція Говарда.

Технічні нововведення, сприйняті містобудівної практикою кінця століття, додали в загальну картину поновлення простору не тільки функціональну користь, але дозволили оживити вулиці, надати їм сучасного вигляду. Завдяки діяльності київських інженерів Л.І.Бродського і А.Абрагамсона в 1897 році в Єлисаветграді був пущений електричний трамвай, маршрут якого перетинав місто від вокзалу до міського саду. Нові стильові тенденції знайшли застосування в мощенні вулиць і площ – у центрі міста перед будівлею Зимового театру з'являється кам'яна кладка «а ля павине перо». Міські каменоломні поставляли для мощення міцні породи граніту.

Все культурне життя міста розвивалось в руслі художніх та естетичних ідей модерну. Наприклад, концепція тілесного виховання, що стала популярною саме в цей час, призвела до появи інтересу до спорту. Одним з новомодних захоплень городян стає велосипедний спорт і на місці колишнього плацу влаштовується циклодром міського Товариства велосипедистів, перенесений пізніше в район Міського саду. Це нововведення стрімко поширюється серед жителів і вже в 1907 році газета «Голос півдня» повідомляє про правила пересування по місту на велосипедах. Крім цього, братами Р. і Т. Ельворті вводиться «мода» на футбол, для чого при заводі був збудований спортивний комплекс.

Висновки. Підводячи підсумки, підкреслимо, що в процесі формування нового художнього образу міста наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. в елисаветградському міському культурному тексті відобразилася вся складність полікультурної свідомості епохи, що тяжіла до синтезу форм, образів, історичного досвіду і одночасно спиралася на новітні науково-технічні досягнення та художньо-естетичні програми. Притаманний романтизму дуалізм художнього образу додавав елисаветградській архітектурі кінця ХІХ – початку ХХ століття емоційну і образотворчу рухливість, а також забезпечував ту своєрідність, якою Єлисаветград відрізнявся серед інших українських міст.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кириченко Е. Усадебное начало в градостроительстве России 1830–1910-х годов // Искусствознание – 1/01. – С. 281–309.
2. Духан И.А. Проблема времени в западноевропейском урбанизме второй половины XIX века (Доклад на XXV Випперовских чтениях) // Вопросы искусствознания 1/93. – С. 218–219.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх художників.

УДК 373.2.091:7

ГРА ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ВИХОВАННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сніжана КУРКІНА (Кіровоград, Україна)

У статті зроблено спробу довести, що дитяча гра як провідний вид діяльності дитини дошкільного віку є необхідною складовою художнього виховання й розвитку творчих можливостей. Обґрунтовано вплив гри на формування вміння спілкуватися з однолітками, співпрацювати з ними, прищеплення радості від спільної творчої діяльності тощо. Наведено приклади ефективного застосування цікавих дітям ігор-драматизацій, інсценувань, які сприяють розвитку дитячої творчості, мовлення, знайомлять з різними видами мистецтва, прищеплюють позитивні естетичні й художні цінності.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, дошкільна дитяча установа, художнє виховання, художня культура, творчість, творча діяльність, гра, гра-драматизація, театралізована діяльність, естетичні й художні цінності.

В статье сделано попытку доказать, что детская игра как главный вид деятельности ребенка дошкольного возраста есть необходимой частью художественного воспитания и развития творческих способностей. Обосновывается влияние игры на формирование умения общаться со сверстниками, сотрудничать с ними, ощущать радость от совместной творческой деятельности. Приведены примеры эффективного использования интересных детям игр-драматизаций, инсценировок, которые способствуют развитию детского творчества, культуры речи, знакомят с различными видами искусства, формируют положительные эстетические и художественные ценности.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, дошкольные детские учреждения, художественное воспитание, художественная культура, творчество, творческая деятельность, игра, игра-драматизация, театраллизованная деятельность, эстетические и художественные ценности.

The author tries to prove that a children's game as a leading kind of preschool children's activity is a necessary part of artistic education and the development of creative possibilities. The influence of a game on formation of communication skills with peers, of cooperation with them and inculcating upon joy from mutual creative activity is explained in the article. Preschool pedagogics is seeking for new ways of development of typically children's kinds of activity in comparison with teaching such skills as school nowadays, and games are essential activity of children up to 7 years old which should be used by teachers in the process of implanting the skills of dialogical communication, development of creativity and formation of artistic culture. Learning in the process of playing games is a component of pedagogical culture of preschool education establishments, the level of effective use of this component shows the evidence of professionalism of the pedagogical staff of the establishment.

Besides, the author mentions the influence of artistic education on the formation of a harmonious, creative and all-round developed personality. There are some examples of effective use of drama-games, role playing, which are interesting for children and encourage the development of children's creativity, speaking skills, develop positive aesthetic and artistic values.

Key-words: preschool child, preschool education establishment, artistic education, artistic culture, creativity, creative activity, game, drama-game, theatrical performance, aesthetic and artistic values.

Актуальність теми. Не викликає сумніву, що фундамент художнього виховання, культури особистості закладається у ранньому дитинстві родинним і дошкільним вихованням і є запорукою формування позитивних естетичних і художніх цінностей, адаптації дорослої людини у навколишньому світі. Саме тому, вимоги до підвищення ефективності процесу художнього виховання у сучасній дошкільній установі постійно зростають. Зміни у психології, фізіології сучасного дошкільника привертають увагу учених і вихователів-практиків, які стикаються із широким колом проблем дошкільної педагогіки. Зокрема, привертають увагу зміни у способі мислення, світосприйняття і формуванні життєво важливих принципів і установок дітей молодшого віку. Насамперед йдеться про «зниження рівня фантазії й творчої активності дітей. Діти втрачають здатність й бажання цілеспрямовано зайняти себе у будь-якому з видів діяльності. Вони не докладають зусиль для винайдення нових ігор, творення казок і власного уявного світу. Їм не цікаво малювати, конструювати, відтворювати сюжети нових ігор тощо» [9, с. 257].

Характерний для дітей дошкільного віку егоцентризм, згодом переростає у індивідуалізм, а доступність і легкість спілкування у віртуальному просторі Інтернет-мереж зробили справжні людські почуття неактуальними у дитячому, а зрештою і у молодіжному середовищі. Дослідження свідчать, що маленька дитина, в середньому проводить перед телевізором, який замінює їй спілкування з батьками і однолітками, перебування на свіжому повітрі, 28 годин на тиждень.

Саме тому вихователі й керівники дошкільних установ повинні докласти неабияких зусиль, щоб навчити дітей спілкуватися, вчитися і гратися разом, дружити і вміти бачити і поважати індивідуальність інших в процесі колективної взаємодії. Задіяти весь облагороджуючий вплив мистецтва на внутрішній світ підростаючої людини, навчити її спілкуватися, сформувати художню культуру особистості – ось мета діяльності сучасного дошкільного закладу.

Сучасна педагогіка пояснює, що «художнє виховання дошкільників – це педагогічно орієнтоване виховання художніх смаків і здібностей, здійснюване відповідно до вікових і психологічних особливостей дітей 3–7 років. Розвиток у дітей почуття прекрасного сприяє їхньому моральному вихованню й розширенню розумового кругозору» [4, с. 354]. З означеного

видно, що метою художнього виховання є розвиток інтересу до мистецтва, формування вміння сприймати, розуміти та оцінювати твори мистецтва, прищеплення позитивної естетичної свідомості. Отже, налагодження цілеспрямованого процесу формування світосприйняття дитини дошкільного віку через гру, організацію творчої діяльності, знайомство з різними видами мистецтва забезпечить у підсумку результат – художньо виховану дитину.

Зауважимо, що дошкільна педагогіка сьогодні шукає нових шляхів розвитку типово дитячих видів діяльності на противагу навчанню «шкільного» типу, а гра є провідною діяльністю дітей до семи років, котра і повинна використовуватися педагогами в процесі прищеплення навичок діалогічного спілкування, розвитку творчості й формуванні художньої культури [3]. За ствердженням А.В.Запорожець, А.Н.Леонт'єва, А.Р.Лурії, Д.Б.Ельконіна гра є найбільш доступний дитині, цікавий спосіб перероблення, вираження емоцій, уявлень [2].

Саме цей вид діяльності містить у собі найбільші можливості для вирішення цілої низки завдань різного освітнього спрямування, пов'язаних із розвитком комунікативної й мовленнєвої культури, соціальним, естетичним, художнім вихованням тощо. Отже, з дитячої гри виростає дитяча творчість, що є «сферою діяльності дитини, яка сприяє її інтелектуальному й емоціональному розвитку. В процесі творчості дитина виявляє своє ставлення до навколишнього середовища, розвиває і вдосконалює навички роботи з різними інструментами й матеріалами. Художня дитяча творчість включає малювання, ліплення, вишивання, виготовлення аплікацій, навчання музики, складання віршів, оповідань тощо» [4, с. 93].

Стає зрозумілим чому театралізовані ігри, інсценування, драматизації, які найчастіше організують педагоги в роботі з дошкільниками, є найбільш ефективним засобом художнього виховання. В процесі таких ігор дитина пізнає світ прекрасного, осмислює моральний підтекст літературного твору, на якій спирається запропонована їй гра, освоює способи позитивної взаємодії із однолітками. В процесі театралізованої гри діти знайомляться із почуттями, настроєм героїв, освоюють способи емоційного вираження, само реалізуються, пізнають оточуючий світ через образи, фарби, звуки, котрі сприяють розвитку психічних процесів, якостей особистості. Малюки засмучуються, сміються, коли сумують і радіють персонажі, завжди прагнуть прийти на допомогу добрим героям, співчувають і вболівають за них [2].

Окрім цього, в театралізованих іграх чітко позначається дидактична функція комунікації, що є важливим для навчально-виховного процесу дошкільного закладу. Як правило, вихователь пропонує тему гри, можливий розподіл ролей з огляду на вік, індивідуальні особливості, ступінь сформованості мовленнєвої культури дітей, організовує підготовку

реквізиту. Театралізовані ігри умовно можна розділити на дві підгрупи – це гра в театр і самодіяльна дитяча гра для себе. Для ігор першої підгрупи характерним є орієнтування на глядача й установка на естетичну й художню цінність дії. Ігри другої підгрупи не розраховані на глядача й не прагнуть досягнення художньої цінності.

При підготовці будь-якого свята, проведення якого зазвичай супроводжується підготовкою спектаклю, значна увага приділяється виразності мови і руху дітей, вмінню ритмічно й виразно співати, відпрацьовуються способи ігрової взаємодії із партнерами. Коли дитина знайомиться із своєю роллю, вона встає на точку зору персонажа й тим самим переборює властивий віку дошкільника егоцентризм [6]. Отже, спільна підготовка свят, застосування театралізованих ігор на музичних заняттях створюють передумови для розвитку діалогічного спілкування дітей з однолітками не лише у грі, а й у повсякденному житті.

Такий досвід можна використовувати в самодіяльних іграх у театр, іграх-драматизаціях, інсценуваннях, відтворенні рольових діалогів з використанням іграшок, елементів костюмів, декорацій. Як текстова основа в таких іграх можуть виступати казки, вірші, прислів'я та приказки, а також виконання пластичних етюдів із літературною основою. При цьому пластичні етюди виконують роль своєрідної фізкультхвилинки, необхідної для дошкільників рухової, м'язової розрядки. Ігри-драматизації сприяють розвитку художніх уявлень, формуванню позитивних етичних і естетичних цінностей, мовленнєвої активності, дозволяють встановлювати взаємодію, підшукувати репліки для рольового діалогу, діяти узгоджено й отримувати радість від результатів спільної дії.

Сам по собі прийом драматизації є дуже ефективним, оскільки його можна використовувати на музичних заняттях, в процесі образотворчої й взагалі навчальної діяльності будь-якого типу. Розглядаючи театралізовану діяльність як необхідну складову художнього виховання дітей дошкільного віку, можна зазначити, що основна мета гри-драматизації – формування думок і почуттів, виховання люблячої й активної людини, готової до творчої діяльності у майбутньому. Зауважимо, що ігри-драматизації дозволяють вирішувати не тільки завдання художнього виховання дитини, але й пізнавальні, соціальні, естетичні, мовні. На жаль, на практиці ми спостерігаємо однобоке використання виховного потенціалу гри, найчастіше у межах підготовки до свят [3].

Перед нами стояло завдання пошуку оптимальних шляхів організації педагогічного процесу таким чином, щоб використання ігор-драматизацій, театралізованих ігор створювало б найбільш сприятливі умови для розвитку художніх уявлень, художнього мислення й творчих можливостей дитини дошкільного віку. Експериментальна робота проводилася із дітьми п'ятого року життя у ДНЗ (ясла-садок) № 2 й № 4 м. Кіровограда.

Музичні заняття, які включають в себе навчання співу, танцям, інсценуванню, формування мови середніх дошкільників здійснювалося шляхом організації різноманітних спільних ігор дітей. Здебільшого використовувалися такі види ігор, у яких літературний текст, виконуючи основне функціональне навантаження, сполучається із співами, танцювальними рухами у супроводі музичного акомпанементу. Тобто літературна основа задає сюжет, надає дитині можливість співвідносити власні ігрові, образотворчі, танцювальні й музичні дії зі словом і реальними предметними стосунками, створює художній образ, пробуджує почуття й фантазію. Це ігри за мотивами народних і літературних казок, прислів'їв і приказок, коротких оповідань і віршів.

За таких умов гра-драматизація являє собою виконання дітьми якогонебудь сюжету, сценарій якого є лише основою, у межах якої розвивається ігрова імпровізація. Імпровізація стосується не тільки тексту, але й сценічної дії. Інсценування казки або уривка літературного твору буде грою, у межах якої діти зможуть вільно, самостійно, за допомогою власної інтерпретації передавати почуття, настрій, стосунки героїв. Імпровізація може стосуватися не тільки тексту, але й сценічної дії. Можна зазначити той факт, що діти завжди грають «за Станіславським», тобто повністю уживаючись у роль, приймаючи на себе властивості, вчинки й навіть долю персонажа [5]. У подальшому такі ігри можуть ускладнюватися, ставати театралізованими, усе більше приймати художні, естетичні якості.

Гра-інсценування – це гра, у якій одна дитина або невелика група дітей одночасно діють з іграшками, відтворюють певний сюжет, але не приймають на себе ролі. У цьому випадку дитина не є діючою особою – вона лише створює сцену, провадить роль іграшкового персонажа. Гра-інсценування має літературний сюжет, заздалегідь сплановану основу. Вибір гри-драматизації й інсценування як основного засобу художнього виховання дитини дошкільного віку обумовлений тим, що в цих іграх одночасно вирішуються навчальні й виховні завдання з розвитку зв'язної мови, прищеплення почуття краси, позитивних моральних й художньо-естетичних цінностей тощо. Ці ігри спонукують дітей вступати в мовну взаємодію (діалог), привертають увагу до партнера, його зовнішнього вигляду, голосу, характеру зображуваного їм персонажа, вчать розвивати сюжет, доповнюючи його рухами, танцями й співом.

У своїй роботі ми використовували лише високохудожні твори, що справляють великий емоційний вплив на дітей, здатні формувати смак, викликати зацікавленість й потяг до творчої діяльності. Казки, розповіді й вірші виступають як фактор розвитку художньої уяви, мислення, доводячи до свідомості дітей невичерпне багатство рідної культури, мистецтва й мови, розвивають образність, виразність мови, створюють емоційні, яскраві образи [11]. Художні образи впливають на емоції дитини, викликають морально-естетичні переживання, активізують пізнавальні інтереси.

Зауважимо, що позитивні емоції – основа формування потреби дітей в тому або іншому виді художньої творчості.

Спочатку ми організовували спільні ігри, що спиралися на сюжет коротких віршів та оповідань, які характеризуються динамікою, доступністю сюжетів, близькістю персонажів, однотипністю їхніх дій, невеликою участю мови. У подальшому дітям пропонувалися більш складні твори, що припускають більш різноманітні дії й розгорнуті діалоги персонажів.

Наприклад, педагог читає дітям вірші С.Маршака з циклу «Дітки в клітках» [7, с. 176–187] у перекладі українською мовою й запитує: «Чи був хтось із вас у зоопарку, цирку? Яких тварин ви там бачили? Чи можуть тварини говорити? А у вас вдома є тварини?»

Далі педагог пропонував розіграти сценку. Запитує, хто хоче бути пінгвіном, верблюдом, жирафом, тигром тощо. Викликає бажаних дітей, надягає на них елементи костюмів й допомагає розігрувати між ними рольові діалоги своїми словами й словами віршів. Потім дітям пропонувалося самостійно пограти. Костюми передавали один одному за бажанням, у такий спосіб встановлювалася черговість. Сценки розігрувалася в міру збереження інтересу дітей. Наприкінці педагог пропонує дітям намалювати звірів, підібрати відповідно кольори. Така гра-драматизація спочатку виступає як форма спільної діяльності дітей і педагога. Дорослий бере участь у ній як рівноправний партнер, що допомагає дітям засвоїти зміст мови персонажів вірша, наступність й черговість у проголошенні реплік і формує здатність до рольової поведінки – уміння взяти на себе роль, діяти відповідно до ролі, вступати в рольову взаємодію з партнером по грі.

У наступних іграх дітям можна запропонувати навчити говорити, наприклад, совенят, котика, слоника, білих ведмедів. Дітям надається можливість виявити самостійність, ініціативу, творчий підхід. Такі ігри допомагають дітям імпровізувати, бути вільними у прояві почуттів, емоцій в спілкуванні один з одним і з дорослим партнером-вихователем.

Гра-драматизація може розгортатися також за іншою схемою. Педагог запитував дітей, чи знають вони особливості поведінки деяких звірів, зайчика, білочки, їжачка, песика, кішки, їхнього зовнішнього вигляду, манери рухатися, «говорити» тощо. Далі він пропонував послухати вірш «Топ-топ, топотуньки».

Топ-топ, топчення,
Скаче сіре зайченя,
Їжак танцює на пеньку,
Чиж маленький – на сучку,
Песик на ганку танцює,
Киця з мишкою гопцюють,

Стрибає Мишко незграбно,
Скачуть жабенята вправно.
Топ-топ, топотушки,
Скачуть лапки, скачуть вушка,
Скачуть ніжки та хвости.
Та не стій, танцюй і ти!

Після читання й розподілу ролей і костюмів педагог пропонував дітям рухатися під музичний супровід відповідно до ролі. Окрім цього, діти повинні були казати, чи підходить музичний акомпанемент характеру й особливостям поведінки того чи іншого звіра. Потім педагог пропонував танцювати й рухатися разом з іграшками. Використання іграшок в процесі гри виступає як засіб, що стимулює уяву й водночас підказує дітям правильні відповіді на запитання. Наявність елементів костюма також полегшує дитині виконання ігрових дій, супроводжуваних танцем, пластичними рухами й мовою. Атрибутика допомагає зануренню дитини в уявлювану ситуацію й полегшує сприйняття однолітка у певній ролі й діалог з ним. Зауважимо, що сама гра й розподіл ролей є добровільними і не повинні бути нав'язаними з боку педагога.

Більшість дошкільників охоче відгукуються на пропозицію «пограти в казку». Якщо дитина збудь-якої причини відмовляється гратися, її не треба примушувати, але зазвичай діти не можуть всидіти на місці, особливо тоді, коли казка є цікавою й знайомою. Вихователь повинен лише підтримати дитячу ініціативу, дати можливість відчувати впевненість у собі, у власних силах. У деяких інсценуваннях і іграх-драматизаціях використалися пластичні етюди на різні ігрові ситуації й сюжети, що збагачують досвід дітей у розгортанні рольових діалогів. У такий спосіб організовувалася гра за мотивами казки «Вовк і семеро козенят». Педагог приймав на себе роль вовка, а дітей запрошував на ролі кози і козенят. Дуже швидко при повторних розігруваннях усі ролі приймали на себе діти. Діти і педагог надягали елементи костюмів, а рольові діалоги діти вимовляли не дослівно, а своїми словами.

Вихователь звертався до дітей із пропозицією:

Зараз я начебто ваша мама коза, а ви – мої козенята. Ми всі живемо в хатинці. Кожен день мама коза іде з хати поїсти-попити і принести своїм діткам чогось смачненького. Вона завжди наказує козенятам нікому не відчиняти двері. Ось мама коза прийшла, молочка принесла. Вона співає:

Козенятка, козенятка,
Швидко двері відчиняйте:
Ваша мама прийшла,
Молочка принесла!

Підставляйте кружечки, козенята. Пийте молочко. (Виконуються умовні дії.) А що ще роблять козенята в хатинці? (Вислухуються фантазії дітей.) Вихователь спонукує дошкільників зобразити в пластичних етюдах ті дії, які вони називають. Потім мама випускає дітей погуляти у двір і гра переходить у вільну діяльність дітей.

У даній ігровій ситуації з ініціативи дорослого відбувається розподіл ролей і позначення їх відповідно мовою, підспівуванням. Педагог спонукує дітей до виконання ланцюжка умовних дій, що дуже важливо для сюжетно-рольової гри, запрошує реалізувати свої фантазії в пластичних етюдах.

Згодом, діти малюють вовка, козу, козенят, їхню домівку, проявляючи безліч фантазії й винахідливості.

Гра за мотивами цієї народної казки викликала у дітей багато позитивних емоцій. У грі-драматизації взяли участь всі діти. Дівчата намагалися імпровізувати у діалогах, хлопчики, здебільшого, повторювали слова за педагогом. Майже всі хлопці хотіли виконувати роль вовка, аби лякати козенят, у свою чергу діти, що виконували роль козенят дуже активно імітували звуки їхніх голосів. Пластичні етюди виконувалися дітьми дуже виразно. Вони показували, чим займаються козенята, коли їхня мама залишає їх самих (варили їжу, прибирали в хатинці, гралися, малювали тощо). Пластичні етюди поживляють гру, стимулюють фантазію дітей, викликають безліч емоцій. Спостереження за дітьми під час таких ігор дають вихователю багато корисної інформації про вихованців: їхні смаки й уподобання, тип темпераменту, схильність до творчої діяльності, вміння спілкуватися й взаємодіяти із дорослими та однолітками.

Емоційні контакти між дітьми, налагодження особистісного спілкування забезпечується, насамперед, через використання несловесних засобів: поглядів, міміки, жестів, поз, предметних дій. Дуже важливо, щоб дитина могла долучитися до спільної творчості використовуючи будь-які доступні їй засоби: і мовні, і невербальні – немовні. Співвіднесення слова й виразного руху організує структуру дитячих висловлювань, спонукає до творчої діяльності у тому виді мистецтва, до якого дитина проявляє найбільшу схильність.

В іграх-інсценуваннях та іграх-драматизаціях створюються не тільки сприятливі можливості для здійснення художнього виховання шляхом використання співів, танців, елементів театральної діяльності тощо. У цих іграх відбувається співвіднесення слова й руху, слова й жесту, погляду; багаторазове сприйняття й відтворення тексту, що сприяє формуванню мовленнєвої культури. Крім того, інсценування й ігри-драматизації відкривають простір для фантазії дітей, збагачують досвід спілкування з різними видами мистецтва, відкривають потенційні творчі можливості.

Психологи називають дошкільний період дитинства віком казок. Розглядаючи сприйняття казки як особливий вид спілкування, що вводить дитину у світ художньої культури, вчить цінувати культурної спадщину рідного народу. В процесі занурення у казковий світ відбувається розвиток емоційної й когнітивної сфери, формуються художньо-естетичні й моральні уявлення й судження [8].

Казка – головний жанр дошкільного дитинства. У цей час діти не тільки з найбільшим інтересом слухають казки, але намагаються творчо переосмислити їх, придумати, скласти власні історії. Найбільше задоволення діти отримують саме від процесу придумування, фантазування, дорослим потрібно лише підтримувати дитячу ініціативу, проявляти свою зацікавленість.

Поступово дітям пропонувалися ігри-драматизації й інсценування за мотивами всесвітньо відомих казок, рольові діалоги яких є більш складними, а дія напруженою. Так, ми пропонували дітям здійснити постановку міні-вистави за мотивами казки братів Грімм «Бременські музиканти», яку давали прослухати дошкільникам у скороченні. Спочатку діти познайомилися з казкою, продивилися мультфільм, слухали голоси звірів й музику, яка складала їхню характеристику дуже уважно. Багатьом сподобалися розбійники й те, як друзі-музиканти перевтілювалися у розбійників. Велике враження справили внесені іграшки й організація на очах дітей ігрового простору. Під час обговорення казки діти пригадували й переказували своїми словами епізоди, що вразили їх найбільше.

Спочатку не усі діти погодилися працювати над створенням вистави. Під час розучування діалогів педагогу доводилося підказувати слова ролей, допомагати знайти відповідну міміку, жест, рух, але згодом діти усе більше включалися в процес постановки, підказували одне одному слова, давали поради, як краще розіграти ту чи іншу сцену. У такий спосіб, за допомогою музичного працівника, педагога з малювання й ліплення, було здійснено постановку костюмованої вистави, найбільш вдалі елементи якої було включено у новорічний ранок.

Звичайно, діти по-різному справлялися із завданням, граючи сценки або окремі епізоди казок-театралізацій «Про дідову рукавичку», «Колобок та лисичка», «Дідова коза та рак-неборак», «Хитра лисиця та кмітливий журавель» [7]. Педагог спонукував дітей включитися в гру всіма доступними йому способами, ніколи не критикував їх, намагаючись створити позитивний емоційний мікроклімат, коли діти отримують від гри тільки радість. Заохочувалися навіть безмовні маніпуляції з іграшками, нескладні висловлювання, бажання рухатися під музику, щось намалювати. Готовність дитини до співробітництва, віра в себе, відчуття радості від спілкування із казкою, власна творчість – основа художнього виховання дошкільника.

Якщо діти мовчки відтворювали «спілкування іграшок», педагог сам озвучував їх відповідними діалогами. У тому випадку, якщо хтось із дітей, діючи з іграшками, говорив дуже тихо або невиразно, педагог голосно й чітко повторював репліку дитини. Цей прийом допомагає дитині почути з вуст педагога те, що вона хотіла сказати самотійно, але не зуміла. У такий спосіб збагачується досвід ігрової, мовної, творчої діяльності, зміцнюється віра в свої сили. Для розігрування сюжетів казок-театралізацій ми використовували не тільки іграшки, які залишали у вільне користування для самотійної ігрової діяльності, але й елементи костюмів. Під враженням від казок-театралізацій, інсценувань, діти продовжували грати вже без нагляду педагога, наприклад, під час прогулянок на свіжому повітрі. Потім, вже в приміщенні, вони діставали й виставляли на стіл іграшки, маніпулювали ними, розігрували сценки з діалогами, підспівували

тощо. Також спонтанно виникали сюжетно-рольові ігри з використанням костюмів, де діти також проявляли свою фантазію.

В описаній вище методиці гра-драматизація й гра-інсценування не виступали формою організації художнього виховання. Тобто завдання художнього виховання вирішувалися в процесі самої гри як побічний продукт спілкування дошкільників із світом мистецтва. Ми розглядали гру як найважливішу складову художнього виховання й припускали, що збагачення досвіду ігор такого типу впливає на формування позитивних художніх та естетичних цінностей. Між ігровою й творчою діяльністю проглядається глибинний взаємозв'язок, їх взаємозбагачуючий вплив. Гра-драматизація й інсценування розглядається як вид сюжетно-рольової гри з імпровізацією, що є важливим для розвитку ініціативи й творчого потенціалу дитини.

Таким чином, організація педагогічного процесу на основі гри й діалогічної взаємодії дітей, включення в нього ігор-драматизацій і інсценувань, створюючи емоційний комфорт, формують інтерес дітей до творчої діяльності, сприяють ознайомленню з різними видами мистецтва, дозволяють випробувати себе у співах, танцях, театралізованій діяльності, створенні костюмів і декорацій для вистав тощо. Використання елементів казкових костюмів, іграшок допомагає інтенсифікувати педагогічний процес. При цьому діти грають з власної ініціативи, не лише переказують текст, а влаштовують синтетичне театральне дійство.

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. Бондарева И.В. Театрализованная деятельность как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Электронный ресурс. Режим доступа – <http://www.moi-detsad.ru/metod52-3.htm/>, свободный.
3. Васюкова Н.Е. Развивающий потенциал игр-драматизаций / Н.Е.Васюкова // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 4. – С. 36–42.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
5. Елисеєва М.Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет. / М.Б. Елисеєва. – М.: ТЦ Сфера, – 2009. – 64 с.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. Психическое развитие ребенка / А.В.Запорожець. – М., 1986. – 297 с.
7. Мудра скриня для дитини: Молодший дошкільний вік / Укл. Л.В.Яковенко. – Харків: Дверная служба, – 2011. – 464 с.
8. Психологічний словник / Під ред. В.І.Войтко. – К., Вища школа. – 1982. – 215 с.
9. Смирнова Е.О., Лаврентьева Т.В. Дошкольник в современном мире / Е.О.Смирнова, Т.В.Лаврентьева. – М.: Дрофа. – 2008. – 270 с.
10. Сохин Ф.А. Задачи развития речи дошкольников в детском саду / Ф.А.Сохин // Детский сад от А до Я. – 2005. – №2. – С. 2–13.
11. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Е.И.Тихеева. – М.: Просвещение, – 1981. – 160 с.
12. Хаткіна Н.В. Улюблені казочки / Н.В.Хаткіна. – Донецьк: ТОВ «ВКФ «БАО», – 2013. – 96 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: удосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі засобами мистецьких дисциплін, історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

УДК 378:78 051

МЕТОДИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ЯК ЗАСІБ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ольга ЛЯШЕНКО (Київ, Україна)

У статті розглянуто інтерпретаційні методи мистецького навчання, які використовує викладач у роботі зі студентом над художнім образом музичного твору під час занять з основного музичного інструмента. Обгрунтовані інтерпретаційні методи класифіковано як звичайні і наукові.

Ключові слова: мистецьке навчання, види інтерпретацій, інтерпретаційні методи.

В статье рассмотрены методы обучения, используемые педагогом в работе со студентом над художественным образом музыкального произведения в классе основного музыкального инструмента. Предложено классифицировать интерпретационные методы как обычные и научные.

Ключевые слова: обучение искусством, виды интерпретаций, интерпретационные методы.

The article deals with the interpretational methods of art education that the teacher use in his work with the student in the class of the main music instrument. The author pays attention on the two types of the interpretation: performance and verbal. The author presents methods in such classification: ordinary and scientific. Among the first: artistic description and explanation, demonstration of artistic works, illustration of verbal explanations. Among scientific: hermeneutic method and method of creation of images. Hermeneutic method is described in details. The hermeneutic method that combines in itself the system of analyses and mental operations in such types of interpretations as: textual or individually of the author, semantic or historical, performance and psychological. It is defined that the process of artistic interpretation contains not only reproduction, reproductive aspects, but also the considerable potential of revealing of creative attitude to work. Artist-student need not only to deepen in the author's sense of image, and as much as possible to play it in his treatment, but also to discover their understanding, to Express their feelings, peculiarities of their perception of a work of authorship.

Key words: art studies, different types of interpretations, interpretation methods of studies.

Постановка проблеми. В умовах модернізації художньої освіти у вищих навчальних закладах науковці і педагоги-практики звертають особливу увагу на проблему долання репродуктивного стилю навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва. Дієвим засобом вирішення цієї проблеми у процесі мистецького навчання є орієнтація педагогів на осмислення різних видів інтерпретації музики (художньої, педагогічної, художньо-педагогічної) та на використання викладачем і засвоєння студентом інтерпретаційних методів навчання.

Інтерпретаційні методи передбачають творче опрацювання авторського тексту, містять, порівняно з репродуктивними, набагато ширші можливості для виявлення й розвитку творчого потенціалу студента.

Аналіз досліджень і публікацій. Інтерпретація – це основний вид художньої діяльності у виконавських мистецтвах. Процес осмислення такої діяльності має передусім привертати увагу викладачів, які працюють зі студентами над відтворенням авторського задуму твору. Саме викладач, інтерпретуючи художній твір, орієнтує студента на його особисте сприйняття авторського твору, створюючи цим умови для виявлення ним свого ставлення і розуміння відтворюваного музичного тексту.

Музично-педагогічні аспекти інтерпретаційної діяльності розглянуто у працях таких видатних виконавців-педагогів, як Ф.Блюменфельд, В.Гольденвейзер, О.Гінзбург, С.Ігумнов, Г.Нейгауз, Г.Ципін. Питання музично-педагогічної діяльності викладача і студента у вищому навчальному закладі досліджено у працях багатьох науковців. Корисні рекомендації і практичні поради містять монографії, навчальні посібники і статті відомих музикознавців і мистецтвознавців (О.Котляревської, О.Лисенко, В.Москаленка, М.Смирнова).

Особливий інтерес становлять розвідки вчених в галузі музичної педагогіки (В.Крицького, Д.Лісуна, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Рудницької, О.Щолокової), у яких інтерпретацію музичного мистецтва розглянуто в синтезі таких її видів, як виконавська, вербальна, художня, педагогічна і художньо-педагогічна.

І все ж, незважаючи на вагомі дослідження з проблеми мистецького навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва, зокрема художньої інтерпретації музичного твору, є аспекти, які потребують узагальнення і розкриття. Так, слід звернути увагу на методи мистецького навчання, які передбачають творче опрацювання авторського тексту музичного твору в його вербальному (усному і письмовому) і виконавському відтворенні і містять широкі можливості для виявлення й розвитку творчого потенціалу студента. Такі методи можна назвати інтерпретаційними.

Мета статті – розглянути інтерпретаційні методи (як виконавські методи педагогічної інтерпретації, так і словесні), які орієнтують педагога-інтерпретатора в роботі зі студентом на продуктивний стиль навчання і є його дієвим засобом.

Виклад основного матеріалу. Під інтерпретаційними методами мистецького навчання в сучасній педагогічній науці розуміють логічну процедуру співтворчості викладача і студента, спрямованої на вирішення художньо-навчальних та художньо-виховних завдань. Їх можна класифікувати за різними ознаками. У широкому значенні, інтерпретацію розуміють як опис, пояснення або тлумачення, тобто переклад на більш зрозумілу мову. Пропонуємо таку класифікацію інтерпретаційних методів мистецького навчання: звичайні; наукові. Вони взаємодоповнюють один одного у процесі розкриття художнього образу і мають відношення як до вербальної, так і до виконавської інтерпретації музичного твору.

До звичайних інтерпретаційних методів мистецького навчання відносимо художній опис і пояснення, демонстрування художніх творів та ілюстрацію словесних пояснень. Опис естетичних явищ природи і мистецтв здійснювали в різні епохи. Нині у навчальному процесі з мистецьких дисциплін широко вдаються до опису художнього образу у вигляді усних і письмових анотацій. Опис (усний і письмовий) є результатом особливої духовної діяльності свідомості, яку визначають як своєрідне переведення не тільки в іншу систему мови (знаково-сміслову), а й в іншу систему мислення.

Опис музичного твору характеризується перекладом музичних понять і категорій на вербальну мову. І чим старанніше педагог-інтерпретатор намагається розкрити задум композитора і свої особисті переживання та їх осмислення, тим більше додаткових описово-графічних засобів він залучає [2, с. 16], зокрема таких, як образні й емоційно-психічні характеристики, літературно-поетичні програми, аналогії з іншими видами мистецтв тощо.

Характерною формою такої діяльності у педагогічному процесі є пояснення. Воно ґрунтується на певному принципі і означає розкриття сутності художнього образу, зв'язку між фактами, подіями або іншими, уже відомими явищами. Як зазначає Є.Гуренко, пояснити – означає осмислити для себе або пояснити іншому, відповісти на запитання «Чому?» [1, с. 61].

Серед різних видів пояснень можна виділити два, найбільш необхідні в педагогічній практиці – казуальне і генетичне. Генетичне – це історичне пояснення, яке розкриває взаємоузгодження конкретних умов і причин, дій, які зумовлюють трансформацію старих явищ у нові. Казуальне пояснення полягає у виявленні причин, які сприяли виникненню певного явища чи істотного зв'язку [1, с. 62], причин невдалого виконання музичного твору. У цьому випадку викладач спрямовує свої пояснення і на висвітлення шляхів досягнення мистецтва студентом: яким чином варто виконати ті чи інші художні прийоми, як слід працювати над художньою технікою, які чинники сприяють зосередженому сприйманню мистецьких творів тощо. Використання різних варіантів пояснення дає змогу всебічно й цілісно охопити предмет пізнання, глибоко розкрити його сутність.

Методи вербалізації є дієвими у мистецькому навчанні, але не головними. Тут слід звернути увагу на такі виконавські методи педагогічної інтерпретації, як демонстрування художніх творів (їх фрагментів) та ілюстрація художніх пояснень.

Демонстрування художніх творів (їх фрагментів) – це ефективний інтерпретаційний метод мистецького навчання. Сутність його полягає у показі еталону, зразка того художнього результату, до якого прагне студент. На заняттях з основного музичного інструмента викладач демонструє, як має звучати музичний твір. Сенс художнього демонстрування, як стверджує Г.Падалка, полягає в тому, щоб задати студенту орієнтири мистецького пошуку, наочно відтворити образ, якого він має досягнути [6]. Переваги методу демонстрування криються у можливості конкретизувати в художній формі ті завдання, які висуюються у процесі навчання. Художнє демонстрування може здійснювати сам педагог (виконання музичного твору) або хтось із видатних діячів мистецтва – слухання музики в запису. При цьому можна демонструвати як увесь твір загалом, так і фрагментами, окремі його частини.

Ще на один метод практичної діяльності звертає увагу Г.Падалка – це художнє ілюстрування словесних пояснень. Використання цього методу дає можливість сприймати музичний твір не загалом, а фрагментами, як художньо-образний коментар, наочний супровід до словесного повідомлення. Щоб довести власну думку, викладач вдається до показу, демонстрування мистецького твору [6]. У процесі застосування цих методів передбачається досконалий показ, який відповідає естетичним критеріям.

Науковим методом інтерпретації музичних творів, пов'язаним з вербальним і виконавським трактуванням, є герменевтичний, який тлумачать як мистецтво розуміння сутності. Предметом у цьому випадку є твір композитора, відтворений і озвучений студентом-виконавцем.

Ще в античній теорії термін «герменевтика» збігався з термінами «інтерпретація» і «тлумачення». Слова «тлумачення» і «пояснювання» майже ідентичні за змістом. І все ж, тлумачення, на відміну пояснення, не є остаточним судженням, воно передбачає можливість вибору одного варіанту із безлічі.

Герменевтичний метод дає підстави тлумачити чи розуміти музичний твір на основі сукупності окремих правил і теоретичних постулатів. Такими правилами є система прийомів (порівняння, зіставлення), спрямованих на авторський текст і особистість студента-виконавця, а також розумові і психологічні операції (вживання в об'єктивну сутність твору, співпереживання, проникнення і в логіку художнього образу і в логіку його виконання, зіставлення виконавських можливостей студента з його життєвим і виконавським досвідом, і уявленнями про ідеальне виконання музичного твору). Усі вони сприяють творчому домислу і розумінню таких видів інтерпретації:

- текстуальна, або індивідуально-авторська (аналіз тексту, виражальних засобів, виявлення індивідуальності автора, характерних для нього стилю і способів мислення);
- змістова, чи історична (визначення ідеї, змісту твору на основі порівняльного, історико-культурного, біографічного аналізу і зіставлення);
- виконавська (відтворення об'єктивної сутності твору за допомогою таких суб'єктивних механізмів особистісно-психологічного плану, як асоціативність сприйняття, емоційна реакція тощо);
- психологічна, спрямована на осягнення думок і почуттів автора, на перевтілення в художній образ.

Отже, інтерпретаційному науковому методу властиві дві основні ознаки: а) ретроспективне розуміння об'єктивної сутності твору (аналіз об'єктивних даних про твір, його смисл і значення); б) особлива духовна діяльність викладача і студента під час виконавського процесу, яка охоплює суб'єктивний «пласт» виконання, а також уяву, їх досвід спілкування з мистецтвом [3].

Істотним у такому методі є те, що він ґрунтується на розумінні інтерпретації як елемента розумової культури інтерпретування конкретної епохи, конкретного композитора. Цей метод дає можливість осмислити культурно-естетичний досвід минулого з позиції нового часу і сформуванню у свідомості педагога і студента (як інтерпретаторів) «еталони-зразки» інтерпретацій, на основі яких вони можуть оцінювати, описувати, тлумачити музичні твори.

У процесі використання такого методу відбувається «вчитування», усвідомлення й узагальнення закономірних взаємозв'язків між об'єктивними характеристиками твору і безпосередньо емоційно-естетичним переживанням, які впливають на вибір засобів, способів і форм вираження свого відчуття і на розуміння певного явища музичного мистецтва. Таким чином здійснюється своєрідний перехід у сферу особистісного ставлення до твору, внаслідок чого формується феномен варіативності сприйняття, виконання, трактування. Але в кожному із цих випадків, за широкої можливості варіативності їх осмислення педагогом і студентом як інтерпретаторами, забезпечується змінне, але не довільне освоєння змісту, бо «в музичному творі є певні інваріанти, деякі стійкі елементи, які спрямовують процес розуміння; ці елементи залишаються незмінними» [2, с. 16]. Ці незмінні елементи якраз і становлять ту об'єктивну сутність твору, на основі якої будують еталони подальших виконавських інтерпретацій і вербальних трактувань.

Відтак діапазон трактувань має певні межі, що переводить інтерпретацію із площини психологічної свободи у площину наукового методу розуміння [5, с. 3–6].

Великого значення у процесі тривалого виконавського навчання набуває комплексне залучення різних видів мистецтв. Тому

найефективнішим є науковий метод створення художніх образів, який передбачає використання його викладачем у роботі зі студентом над художньою інтерпретацією музичного твору, залучення студентів до створення нового в мистецтві, коли відбувається створення інтегрального типу художньо-педагогічної інтерпретації. У цьому випадку художній образ музичного твору поєднується з художніми образами творів інших видів мистецтв. Нехай творчі спроби студентів, як стверджує Г.Падалка, не містять художньої цінності, все одно сам процес створення того, чого раніше не було в мистецтві, виявляється потужним фактором їх спонукання до активного художнього самовираження. Залучаючи студентів до творчості, педагог створює умови для осягнення ними внутрішніх закономірностей мистецтва, усвідомлення його творчої природи на рівні практичних дій [6] і полегшує художню діяльність, пов'язану із сприйманням, осмисленням і художньою інтерпретацією музичного твору.

Інтеграція творів мистецтв відбувається на такій основі:

– емоційній (завдяки загальному образно-емоційному відображенню дійсності авторами творів);

– тематичній (завдяки спільності тем, художніх ідей, спорідненості художніх образів і розкриває об'єктивні умови розвитку окремих видів мистецтв у певну історичну епоху);

– естетичній (завдяки запозиченню художніх прийомів та образних асоціацій одного виду мистецтва іншим);

– понятійній (завдяки виявленню загальних засобів виразності, категорій, понять);

– соціально-історичній (завдяки поєднанню загальних уявлень про розвиток кожного виду мистецтва у певному історичному типі культури і конкретизації за такою естетичною ознакою, як стиль).

Використовуючи цей метод, викладач на практичних заняттях з основного музичного інструмента створить всі передумови для розуміння студентом цілісного художнього образу музичного твору і окремих виконавських прийомів, які допоможуть йому правильно відтворити цей зміст.

Висновки. Отже, процес мистецької інтерпретації містить не тільки відтворювальні, репродуктивні аспекти, а й значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору. Виконавцю-студенту треба не лише заглибитися в авторське відчуття образу і якомога повніше відтворити його у своєму трактуванні, а й виявити своє розуміння, виразити свої почуття, особливості свого сприйняття авторського твору.

Засвоїти такий творчий процес в умовах вищого навчального закладу майбутній вчитель може спільно зі своїм педагогом у класі з основного музичного інструмента. У процесі творення цінним є те, що педагог застосовує різні інтерпретаційні методи навчання, які спонукають студентів до самостійної творчої діяльності і усувають потребу

педагогічного втручання. При цьому відбувається максимальна активізація виконавських можливостей студента.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Евгений Георгиевич Гуренко – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.
2. Котляревская Е.И. Вариативный потенциал музыкального произведения: культурологический аспект интерпретирования: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.03 / Елена Ивановна Котляревская – К., 1998. – 180 с.
3. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх вчителів музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Дмитрівна Ляшенко – К., 2001. – 211 с.
4. Москаленко В.Г. Лекции по музыкальной интерпретации: учебное пособие / Виктор Григорьевич Москаленко. – К., 2012. – 272 с.
5. Назайкинский Е.В. Искусство и наука в деятельности музыковеда// Музыкальное искусство и наука. Сб. ст. /Евгений Владимирович Назайкинский – М., 1973. – Вып. 2. – С. 3–16.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ляшенко Ольга Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виконавської майстерності Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Коло наукових інтересів: інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики.

УДК [371.134+378.041 -057.875]:78(045)

ВИКОРИСТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ДОСЛІДНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Марина МИХАСЬКОВА (Хмельницький, Україна)

У статті визначаються мета, зміст та структура індивідуальних навчально-дослідних завдань студентів, які використовуються в процесі вивчення програмного матеріалу. Визначено, що індивідуальні завдання є однією із форм організації навчання у вищій школі, яка має на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, одержаних студентами в процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці. Проводиться аналіз видів самостійної роботи студентів як складової навчальної діяльності та визначається порядок подання та захисту наукових робіт. У статті розкривається специфіка використання індивідуально-дослідних навчальних завдань та запропоновано варіанти втілення цих завдань у процесі викладання предметів фахового спрямування студентів спеціальності «Музичне мистецтво».*

Ключові слова: інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення, самостійна робота, індивідуальні завдання, індивідуально-дослідні навчальні завдання.

Автором статті определяється цель, содержание и структура индивидуальных учебно-исследовательских заданий, которые используются в процессе изучения программного материала. Определено, что индивидуальные задания являются той формой организации обучения в высшей школе, которая преследует цель углубления, обобщения и закрепления знаний, полученных студентами в процессе учёбы, а также использование этих знаний на практике. Проводится анализ видов самостоятельной работы студентов как составляющей учебной деятельности и определяется порядок подачи и защиты научных (исследовательских) работ. В статье раскрывается специфика использования индивидуально-исследовательских учебных заданий. Предлагаются варианты внедрения заданий в процессе преподавания предметов профессионального направления студентов специальности «Музыкальное искусство»*.

Ключевые слова: интерактивный комплекс учебно-методического обеспечения, самостоятельная работа, индивидуальные задания, индивидуально-исследовательские учебные задания.

Specificity of usage of individual-research teaching tasks (IRTT) has been revealed in the article, and the ways of their implementation in the process of teaching subjects of professional orientation of the students of specialty «Music Art» have been offered. The author of the article determined the goal of IRTT, which is in individual study of the part of program material. It is cleared out that the content of IRTT includes completed theoretical or practical work within the limits of educational program of the course. 6 elements of fulfillment form the structure of IRTT. It is determined that individual tasks are one of the forms of organization of studies in high school. This work aims deepening, generalization and fixing of the knowledge, which students receive in the process of study, and also usage of this knowledge in practice. Individual-research teaching task is a kind of out-of-class individual work of a student of educational, educational-research character, which is used in the process of study program material of educational course. Analysis of the kinds of individual work of students is done in the process of teaching subjects of music-theoretical cycle. The order of presentation and defending of projects, as a component of the students' educational activity has been determined. It is proved that IRTT can let the teacher to offer the material deeper, to provoke interest to the subject, to diversify its learning. Besides, a student has the possibility to get grades, which will be taken into consideration when putting final course mark.*

Key words: interactive complex of educational-methodological materials, individual work, individual tasks, individual-research educational tasks.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку фахової освіти характеризується пошуком нових шляхів співробітництва викладачів і студентів, у процесі яких відбувається формування ініціативи, самостійності і творчості останніх, залучення їх до дослідницько-

пошукової навчальної діяльності. У зв'язку із спрямованістю освіти на виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики, здатної до саморозвитку і самовдосконалення, в якості пріоритетного дидактичного підходу у навчанні деякі викладачі вибирають пошуковий, дослідницький.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз педагогічної і методичної літератури показав, що формування дослідницьких умінь студентів залежить від методики та організації навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів та від сформованості у них навчальних і дослідницьких умінь, що відображено у працях Л.Аврамчук, Т.Алексєєнко, Г.Артемчук, В.Буряка, А.Дьоміна, Л.Кондрашової, М.Князян, С.Копельчак, П.Лузан, П.Олійник, В.Рябець, Є.Спіцина. У контексті самостійної роботи до розгляду змісту науково-дослідної роботи зверталися В.Байдак, Я.Болюбаш, О.Демченко, В.Лихолетова, Т.Руденко та ін..

Метою нашої статті є визначення необхідності та аналіз (висвітлення) застосування індивідуально-дослідних навчальних завдань у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Згідно з наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161 «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», навчально-методичний комплекс дисципліни повинен складатися з 15 структурних розділів, одним з яких є інтерактивний комплекс предмета. Він є інноваційною формою науково-методичного забезпечення навчальної діяльності в умовах кредитно-трансферної системи.

Інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення – це пакет навчально-методичних матеріалів, який містить навчальну програму дисципліни; тексти лекцій; плани семінарських, практичних та лабораторних занять; модулі перевірки знань; індивідуальні навчально-дослідні завдання; словник термінів, які повинен засвоїти студент при вивченні курсу; хрестоматію; список рекомендованої літератури; тести для самоконтролю; екзаменаційні питання; перелік літератури до курсу, підготовлений у електронному форматі на носіях або розміщений у комп'ютерній мережі, підключених до Інтернету [1].

Одним із основних видів роботи для студента стає самостійна робота, обсяг і зміст якої визначає викладач, узгоджує її з іншими видами навчальної діяльності, розробляє методичні засоби проведення поточного та підсумкового контролю, аналізує результати самостійної навчальної роботи кожного студента [1, с. 19–20].

Відповідно до інноваційних технологій навчання різновидом самостійних індивідуальних занять є *індивідуальні навчально-дослідні завдання (далі ІНДЗ)*, що є однією із форм організації навчання у вищій школі, яка має на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які студенти одержують в процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці [1, с. 16–18]. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) є

видом позааудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідницького характеру, яке використовується в процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується складанням підсумкового екзамену чи заліку [2].

Мета ІНДЗ полягає у самостійному вивченні частини програмного матеріалу, систематизації, поглибленні, узагальненні, закріпленні та практичному застосуванні знань студента з навчального курсу та розвитку навичок самостійної роботи. ІНДЗ – це завершена теоретична або практична робота в межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, умінь і навичок, отриманих у процесі лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять, охоплює декілька тем або зміст навчального курсу в цілому [2].

Структура ІНДЗ (орієнтовна):

– вступ – зазначається тема, мета, завдання роботи та основні її положення;

– теоретичне обґрунтування – виклад базових теоретичних положень, законів, принципів, алгоритмів тощо, на основі яких виконується завдання;

– методи (при виконанні практичних, розрахункових, моделюючих робіт) – вказуються і коротко характеризуються методи роботи;

– основні результати роботи та їх обговорення – подаються статистичні або якісні результати роботи, схеми, малюнки, моделі, описи, систематизована реферативна інформація та її аналіз тощо;

– висновки;

– список використаної літератури [2].

Ефективними формами самостійної роботи, в яких найбільшою мірою проявляється самостійність студента, формуються вміння набувати нові знання і оперативно користуватися ними, є підготовка доповідей, виступів на конференціях, виконання курсових і дипломних робіт, участь у проведенні наукових досліджень, концертно-виконавська практика тощо [6].

Види індивідуальних навчально-дослідних завдань проаналізувала в своєму дослідженні В.Лихолетова [3]. Нами запропоновано варіанти втілення цих завдань у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики з предметів музично-теоретичного циклу:

Конспект із теми (модуля) за заданим планом або планом, розробленим студентом самостійно (як виняток, для студентів денної форми навчання з невеликих за обсягом навчальних курсів та для студентів заочної форми навчання). Наприклад: складання тезового плану конспекту за біографією композиторів різних історичних періодів; створення конспектів нетипових уроків та їх елементів із використанням аналізу творчості композиторів; складання тезового плану конспекту уроку музики (тема та клас за вибором студента); створення конспектів нетипових уроків музики та їх елементів.

Реферат з теми (модуля) або вузької проблематики. Написання реферативних повідомлень типу: «Аналіз творчості О.Лядова на прикладі симфонічних мініатюр», «Боротьба прогресивних і реакційних тенденцій у західній музиці ХХ століття», «Програмна симфонія Г.Берліоза – нове в світовій музичній літературі» тощо.

Розв'язування та складання розрахункових або практичних (наприклад, ситуативних) *задач* різного рівня з теми (модуля) або курсу.

Пропонуємо варіанти таких завдань із курсу «Музична педагогіка»: 1) з опорою на власний досвід роботи з дітьми опишіть педагогічні ситуації, в яких педагогічна культура вчителя мала вплив на музичні враження учнів, їх музичну діяльність; 2) уявіть таку ситуацію: учень відмовився слухати твори класичного мистецтва, а хотів слухати тільки сучасну розважальну музику. Подумайте: а) як ви будете переконувати учнів і як будете доводити головну думку; б) які приклади використаєте у цій ситуації? [5]

Розроблення теоретичних або прикладних (діючих) функціональних *моделей* явищ, процесів, конструкцій тощо. Для майбутніх учителів музики можливі такі завдання: комп'ютерне моделювання музичних вікторин із тем курсу «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики»; тематичне планування, поурочне планування уроків різних типів.

Комплексний *опис* будови, властивостей, функцій, явищ, об'єктів, конструкцій можна здійснювати за допомогою складання психологічної характеристики учня на уроці музики (клас за вибором студента).

Анотація прочитаної додаткової літератури з фахового курсу, бібліографічний опис з предметів музично-теоретичного курсу може включати створення баз даних за музичними темами та музичними творами композиторів.

Розробка тематики та поурочних планів шкільних курсів і конспектів уроків. Наприклад: розробка елементів уроку музики за видами діяльності (тема за вибором студента); розробка елементів уроку музики за видами діяльності з елементами методик З.Кодая, К.Орфа, В.Ємел'янова, В.Коен та ін. (тема та клас за вибором студента).

Розробка навчальних та діагностичних тестових завдань із шкільних курсів. Наприклад, із курсу «Історія зарубіжної музики» можна запропонувати складання тестів контролю знань, умінь щодо творчості композиторів або складання кросвордів за темами предметів музично-теоретичного циклу.

Розробка дидактичних матеріалів (ігор, вправ, наочності, сценаріїв, конспектів занять, віршованих текстів, проектних моделей педагогічних процесів). Наприклад, розробка сценарію позаурочного навчального (музичний лекторій) та виховного заходу (концерт-презентація тощо).

Складання методичних рекомендацій щодо проведення уроків музики (наприклад, у 2 класі в 2 семестрі).

Робота з художніми навчальними текстами. Наприклад, дослідження елементів передового музично-педагогічного досвіду викладачів ВНЗ та вчителів загальноосвітньої школи.

Психолого-педагогічне проектування виробничих ситуацій (складання психодіагностичних тестів з виявлення музичних здібностей учнів 1–8 класів загальноосвітньої школи).

Виконання завдань для аналізу та зіставлення варіативних нормативно-програмних документів (порівняння альтернативних програм із музики із діючими нормативними програмами).

Написання творів, статей з актуальних проблем теорії та історії мистецької педагогіки, розвитку творчої особистості, методики викладання мистецьких дисциплін у контексті сучасних освітніх технологій тощо.

Створення комп'ютерних програм, презентацій. Наприклад, розробка комп'ютерних презентацій з використанням матеріалу про життєвий та творчий шлях композиторів від стародавніх часів до ХХ ст.

На наш погляд, перелік видів цих завдань себе не вичерпує й потребує подальшого опрацювання. У положенні про виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань з навчальних дисциплін для студентів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького подано варіанти **індивідуальних навчально-дослідних завдань, до яких належать:**

- виконання розрахунково-аналітичних робіт;
- виконання курсових проектів;
- діагностика педпроцесу, повідомлення за її результатом;
- дослідження практичних ситуацій;
- розробка моделі педагогічних процесів, систем;
- виконання дослідницьких завдань за схемою: спостереження, аналіз, діагностика, підбір формуючих методик;
- пошукова робота з комп'ютерними джерелами;
- дослідження педагогічних явищ, визначення недоліків, розробка рекомендацій до їх усунення;
- проведення мікродосліджень педпроцесу за заданими діагностичними методиками;
- завдання для виконання емпіричних досліджень: анкетування, інтерв'ювання, експериментальна бесіда;
- завдання на проведення педагогічного дослідження за схемою: вибір проблеми, її теоретичне вивчення, знаходження бази для постановки експерименту, розробка його програми, виконання, узагальнення результатів, оформлення й представлення роботи [4].

Порядок подання та захист ІНДЗ:

1. Звіт про виконання ІНДЗ подається у вигляді скріпленого (зшитого) зошита (реферату) з титульною сторінкою стандартного зразка і

внутрішнім наповненням із зазначенням усіх позицій змісту завдання (за об'ємом до 10 арк.)

2. ІНДЗ подається викладачу, який читає лекційний курс з даної дисципліни та приймає екзамен або залік, не пізніше ніж за 2 тижні до екзамену (заліку).

3. Оцінка за ІНДЗ виставляється на останньому занятті (практичному, семінарському, колоквиумі тощо) з курсу на основі попереднього ознайомлення викладача зі змістом ІНДЗ. Можливий захист завдання шляхом усного звіту студента про виконану роботу (до 5 хв.).

4. Оцінка за ІНДЗ є обов'язковим компонентом іспитової оцінки (диференційованого заліку, заліку) і враховується при виведенні підсумкової оцінки з навчального курсу. Питома вага ІНДЗ у загальній оцінці з дисципліни, залежно від складності та змісту завдання, може становити від 30% до 50% [2].

Висновки. Отже, індивідуальні навчально-дослідні завдання необхідно використовувати в процесі засвоєння предметів фахової підготовки як необхідний вид позааудиторної роботи. Це дозволить викладачу подати матеріал глибше, викликати інтерес до предмета, урізноманітнити його засвоєння. Крім того, студент отримає можливість заробити бали, які враховуються при виведенні підсумкової оцінки з навчального курсу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навчальний посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я.Я.Болюбаш. – К.: ВВП Компас, 1997. – 64 с.
2. Застосування Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) у навчальному процесі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aau.edu.ua/up/docs/bologna/ects_nproc.pdf
3. Лихолетова В.К. Індивідуальне навчально-дослідне завдання як форма організації самостійної роботи студентів в умовах КМСОНП [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.convdocs.org/docs/index-33560.html>
4. Положення про виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань з навчальних дисциплін студентами Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.mdpu.org.Ua/article/uchebni_otdel/poloj_indz.htm
5. Ростовський О.Я. Музична педагогіка: навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали. / О.Я.Ростовський. – Ніжин: Вид-во НДПУ ім. М.Гоголя, 2008. – 191 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник / О.П.Рудницька. – К.: ІПППО, 2002. – 270 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Михаськова Марина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК: 378.4 (477.43/44) ХГПА: 785.6.071.4: 784 (09) (045)

ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ПРАКТИКА ВИКЛАДАЧІВ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ ЯК СКЛADOVA ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ГУМАНІТАРНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ (2000–2013 рр.)

Юрій НАЙДА, Віра НАЙДА (Хмельницький, Україна)

Стаття присвячена розвитку вокальної концертно-виконавської практики викладачів факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії в період 2000 – 2013 рр.

Ключові слова: вокальна концертно-виконавська практика, факультет мистецтв, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Статья посвящена развитию вокальной концертно-исполнительской практики преподавателей факультета искусств Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии в период 2000–2013 гг.

Ключевые слова: вокальная концертно-исполнительская практика, факультет искусств, Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия.

Introduction of Ukraine into the European educational context actualizes revealing of the importance of development of national scientific-educational traditions. State educational policy, determined by the Law of Ukraine «About Education» and the National Program «Education (Ukraine of the XXI Century)» deals with it. Modern pedagogical science enriches due to the growth of interest to the style of music-pedagogical activity not only of the students, future teachers of music art, but the most important of their instructors – teachers, who by their example influence formation of educational principles of their best disciples. Nowadays topical are materials on the questions of music regional ethnography. The article deals with the development of vocal concert-performing practice of the teachers of the faculty of arts of Khmel'nyts'kyi Humanitarian-Pedagogical Academy during the period of 2000-2013.

This article reveals creative activity of the pedagogues of the Academy, as a component of their scientific-educational work. Brief information about vocal ensembles (female trio «Tonometer», creative duet of Yurii and Vira Naida) and pedagogues-vocalists of Khmel'nyts'kyi Humanitarian-Pedagogical Academy (L.V. Budim, L.S. Hut, O.D. Polianskyi) is offered in the article, namely: geography of their performances, concert repertoire, performing style, etc. It allows the reader to make an interesting journey to the music culture of the Academy. So, modern music-educational community has a good chance to get acquainted with music-creative heritage of our compatriots. The value of this article is in the fact that it reflects music life of the Academy, with its help, to some extent, we liquidate the shortage of utterly necessary literature on the questions of development of the history of music-pedagogical education in Khmel'nyts'kyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Key words: vocal concert-performing practice, faculty of arts, Khmel'nyts'kyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Постановка проблеми. Національна Доктрина розвитку освіти в Україні спрямовує педагогів на творчу діяльність. Тому у низці актуальних проблем музичної педагогіки одне з провідних місць займає питання виконавської практики не лише студентів, але і їх наставників – викладачів інститутів та факультетів мистецтв.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Становлення та розвиток Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА) досліджували П.Брижак, М.Дарманський, В.Найда, Ю.Найда, Л.Пісоцька, О.Попик, В.Розгон, Ю.Телячий, Л.Шумлянська, І.Ящук та ін. Сучасна теорія та методика музичної освіти розглядає виконавські традиції як невід’ємну частину фахової підготовки майбутнього вчителя музики (А.Болгарський, С.Горбенко, Н.Гуральник, Г.Падалка, А.Першиц, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.). Однак дослідженню вокальної концертно-виконавської практики викладачів факультету мистецтв ХГПА було приділено недостатньо уваги. Цим зумовлюється актуальність даної статті.

Метою статті є аналіз та систематизація існуючих відомостей про вокальну концертно-виконавську практику викладачів факультету мистецтв, як невід’ємну складову творчої діяльності ХГПА у період 2000 – 2013 рр. Теоретичне узагальнення зібраних джерел стали основними компонентами нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Вокальна творчість є своєрідною основою національної музичної освіти та культури. Її жанрово-стилістична різноманітність свідчить про високий освітній та мистецький композиторський рівень. Концертно-виконавська практика завжди стимулювала розвиток музичної освіти та вважалася складовою творчої діяльності в навчальних закладах мистецького спрямування.

У 2000 р. рішенням Державної акредитаційної комісії України (протокол № 28) статус Хмельницького гуманітарно-педагогічного коледжу змінено, йому присвоєно назву Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут (Постанова Кабінету Міністрів України від 29 листопада 2000 р. № 1759). В результаті такої реорганізації значно активізувалась концертно-виконавська практика студентів та викладачів. Вони брали активну участь у роботі творчих колективів, гастролювали із сольними номерами, накопичували концертний репертуар та виступали в різних мистецьких заходах.

Гідне місце серед когорти майстрів-вокалістів займає *Людмила Вікторівна Будім* (ліричне сопрано) – лауреат всеукраїнських та міжнародних конкурсів. Її виконавська практика відрізняється певною багатогранністю, так як репертуарний діапазон надзвичайно широкий – охоплює авторські твори на власні тексти та вірші інших поетів, камерні солоспіви, романси, народні та естрадні пісні тощо. Л. Будім добре володіє фортепіанним акомпанементом, тому багато пісень виконує під власний

супровід. Своїх слухачів вона полонить інтонаційною чистотою співу, динамічною гнучкістю голосу та емоційною виразністю розкриття сценічного образу. В грудні 2010–2012 рр. Л.Будім виступала у традиційних «Різдвяних зустрічах», що проходили в польсько-українському культурному центрі при Хмельницькому національному університеті. Під час зустрічі з генеральним консулом республіки Польща у Вінниці Кшиштофом Сьвідерек, Людмила Вікторівна презентувала слухачам цикл польських колядок. Співачку запрошують на ювілейні вечори поети та композитори, довіряючи їй найцінніше – свої твори. Так, у червні 2011 р. в читальному залі Хмельницької обласної універсальної наукової бібліотеки імені М.Островського (ОУНБ) відбувся творчий вечір, присвячений поетичній діяльності Г.Ісаєнко «Весь світ в мені, і я у цьому світі», де Людмила Будім виконала власні пісні на вірші поетеси «Спомин», «Сяйво душі». У 2012 р. в Хмельницькому відбувся авторський вечір подільського композитора та аранжувальника В.Николишина. У виконанні Л.Будім прозвучали дві пісні: «Моя рідна земля» (вірші та музика В.Николишина), «Легенда про Настуню-подолянку» (вірші Р.Попюк, музика В.Николишина). 22 липня 2013 р. у відділі літератури з мистецтв Житомирської ОУНБ імені О.Ольжича відбувся авторський вечір поетеси та перекладача Я.Павлюк з нагоди презентації її нової книги «Пісенний сад». У виконанні Л.Будім прозвучав триптих «Катинський ліс» (вірші та музика Я.Павлюк), а також інші композиції на вірші поетеси [10].

Особливо великої ваги на ниві естрадного вокального мистецтва набула виконавська діяльність *Людмили Сергіївни Гут* (меццо-сопрано), яка «обдарована не тільки чудовим, проникливим, теплим, багатим тембрально голосом, а й щедрою, щирою душею» [1, с. 16]. Паралельно з викладацькою діяльністю Людмила Гут приймає активну участь в найрізноманітніших святкових, ювілейних, авторських концертах та благодійних вечорах. Л.Гут виконує твори з репертуару відомих співаків – К.Бужинської, Н.Бучинської, Л.Доліної, В.Івасюка, Н.Кадишевої, Т.Повалій, С.Ротару, Стелли Джанні, дуету «Скриня», Л.Успенської тощо. Крім того, в її репертуарі чимало пісень подільської поетеси Р.Біберіної. Співачка співпрацює з концертмейстерами Б.Шором (фортепіано), О.Грудським (баян), багато творів співала з ансамблем народних інструментів «Славичі» (худ. кер. В.Общанський). Виконання Л.Гут насичене бездоганним емоційно-образним змістом. Її спів зачаровує щирістю почуттів та благородством. Досвід вокально-виконавської діяльності Л.Гут підсумувала у двох концертних програмах, з чітко визначеною тематичною спрямованістю. Перша: творчий вечір «Скарб любові Вам в дарунок» (2001 р.), приурочений 50-річчю від дня народження [6, с. 180]; друга: творчий вечір – пісенний вернісаж «Вище пісні може бути тільки молитва» (2009 р.) [6, с. 185]. Обидва концерти проходили в актовій залі ХГПА.

Масштабністю, різновекторною спрямованістю і значимістю напрацювань відрізняється творчість лауреата республіканського та дипломанта міжнародного конкурсів, Заслуженого артиста України *Олександра Даниловича Полянського*. Його вагомі здобутки у виконавстві, організації та керівництві Хмельницького муніципального хору значно збагачують вокальну концертно-виконавську практику викладачів академії. Творче амплуа співака – це оперний та камерний спів. І саме як «камерний співак О.Полянський зумів себе реалізувати на рідному Поділлі» [5, с. 127]. Характеристика виконавського стилю О.Полянського знайшла своє відображення у нарисах подільського музикознавця М.Кульбовського, який зазначає, що голос співака благородний, плинний і гнучкий (рідко буває у басів). «Вміння глибоко проникнути в зміст та образну сферу виконуваних творів, досконале володіння тембральними формами свого голосу, нюансуванням, вокальними шляхами та агогікою, – це ті якості співака, які надають його співу своєрідної колоритності й неповторності, що народжується в глибинах його поетично-музикальної душі. А звуковий обшир голосу О.Полянського (діапазон) – від драматичного пафосу в густих басових фарбах до тріумфальної святковості звучання у високому регістрі – надають його співу чарівності й свіжості джерельної води» [5, с. 128]. Творча дружба єднає О.Полянського з академічним муніципальним камерним хором (худ. кер. І.Цмур), муніципальним естрадно-духовим оркестром (худ. кер. Т.Безнюк, раніше – В.Боруцький), камерним оркестром філармонії (худ. кер. О.Драган) та ансамблем народних інструментів «Славичі» (худ. кер. В.Общанський); з концертмейстерами С.Бабицькою, В.Красною, А.Озимовською, С.Семчакевич (фортепіано); О.Дорофєєвим, В.Крушельницьким, (баян); Г.Мокровою (орган) тощо. Досвід вокальної концертно-виконавської практики О.Полянський підсумував у авторському вечорі «Ваші серця я співом засівав», приуроченому 60-річчю від дня народження та 40-літтю творчої діяльності. Концерт відбувся 10 жовтня 2011 р. в органному залі Хмельницької обласної філармонії [6, с. 187].

«Неповторне єднання голосів, милозвучність, висока професійна майстерність створює атмосферу, коли «душа з душею розмовля» [8, с. 15]. Так сказав хмельницький поет В.Олійник про виконання камерного жіночого тріо «*Камертон*» – лауреата та дипломанта всеукраїнських конкурсів та фестивалів, у складі: *Галини Василівни Яківчук* (сопрано), *Людмили Станіславівни Дубецької* (меццо-сопрано) та *Наталії Степанівни Ліницької* (альт). Їх згуртувала спільна праця і любов до пісні, до академічного виконавства. Виступи тріо в бібліотеках, музеях, школах та вузах міста Хмельницького принесли успіх та лаври визнання. Географія їх виступів швидко розширювалася. Це Житомир, Вінниця, Умань, Дубно, Свалява, Рівне, Радивилів, Хмільник, Київ тощо [7, с. 5]. У зазначений період колектив плідно займається виконавською діяльністю як в

колективних так і в сольних концертах. Беручи участь у численних мистецьких заходах, ансамбль «Камертон» виступав у концертній програмі авторського вечора поета П.Карася (12 листопада 2003 р.), «Великого мистецького кола» (9 грудня 2003 р.), «Горнуйсь до тебе, Україно!» (26 червня 2008 р.), «Святкування міжнародного Дня музики» (7 жовтня 2009 р.). «Святкування дня працівників освіти» (30 вересня 2010 р.), авторського вечора композитора М.Балеми (19 вересня 2013 р.) тощо. 5 жовтня 2003 р. вокальне тріо «Камертон» звітувало з нагоди свого десятилітнього ювілею у великій концертній студії Хмельницької обласної державної телерадіокомпанії «Поділля-Центр» (ОДТРК). «Зовні скромний, неголосний – жіночий камерний ансамбль протягом двох годин тримав у напрузі глядачів, розкриваючи своє мистецтво в його привабливій красі, непорушній щодо чистоти інтонації, гостроти і точності метроритму, гармонійності строю, єдності емоційного дихання і мінливій у характері музичних образів. Від номера до номера поступово розгорталося перед слухачами декоративне панно програми, вимальовуючи, здавалося б, мало очікуваний у сьогоденні лірико-романтичний силует сучасника, – зазначає музикознавець, старший редактор Хмельницької ОДТРК «Поділля-Центр» Є.Богдан (Белова) у музичних нотатках до нотного видання «Камертону» [7, с. 83]. Репертуар колективу різноплановий та складається з чотирьох напрямків: українські народні пісні, пісні подільських авторів, пісні М.Балеми, «золоті шлягери України». Досвід концертно-виконавської діяльності учасники тріо «Камертон» підсумували у авторському репертуарному збірнику [7]. Крім ансамблевого виконання учасники «Камертону» відомі своїми сольними виступами. Особливої уваги заслуговують викладачі-вокалісти Г.Яківчук, та Л.Дубецька. Так, Г.Яківчук підготувала концертну програму, присвячену її 50-річчю під назвою «І знову пісня мариться мені» [6, с. 182]. Творчий вечір відбувся 19 жовтня 2005 р. у великій концертній студії Хмельницької ОДТРК «Поділля-Центр». Творчий вечір Л.Дубецької, присвячений її 50-річчю, відбувся 2006 р. в актовій залі ХГПА [6, с. 182].

«Подружній дует Віри та Юрія Найдів <...> полонив не одну глядацьку аудиторію, прикрасив собою не одну мистецьку акцію» [2, с. 4]. Так, 21 вересня 2003 р. в районному будинку культури Ізяслава відбувся концерт – звіт художніх колективів Ізяславського району «Вінок пісень лунає над Горинню». В районній газеті відзначили: «Як завжди, високу професійну майстерність показали наші солісти: <...> Юрій та Віра Найдів» [3, с. 2]. У цей період дует плідно співпрацював з «Родинним домом» та ОУНБ ім. М. Островського м. Хмельницького, забезпечуючи музичний супровід до урочисто-святкових та культурно-мистецьких заходів. Беручи участь у наукових та музично-просвітницьких заходах міста та області, творчий дует *Юрія Михайловича та Віри Юріївни Найдів* виступав у будинку-інтернаті для людей похилого віку, міському культурно-мистецькому

центрі «Ветеран», у Вінницькому державному педагогічному університеті імені М.Коцюбинського на IV міжнародній науково-практичній конференції молодих вчених та студентів «Слов'янське музичне мистецтво у контексті європейської культури», у Хмельницькому костелі Непорочного Серця Пресвятої Діви Марії на науково-практичній конференції «Реалії сучасного виховання в контексті християнської етики» тощо. Крім того, творчий дует виступав на ювілейних концертах, присвячених святкуванню 10-річчя Хмельницького університету економіки та підприємництва, 20-річчя Хмельницької ОДТРК «Поділля-Центр», 20-річчя дошкільного навчального закладу № 52 «Золотий півнік», 45-річчя міського комунального підприємства «Хмельницьктеплокомуненерго», 65-річчя поета-пісняра П.Карася, 70-річчя поетеси Г.Ісаєнко, 85-річчя обласної газети «Подільські вісті» тощо. Надзвичайно плідною є діяльність духовного культурно-просвітницького руху «За життя» (кер. В.Слюзко, музичний супровід Ю. та В.Найди, члени руху: Л.Войцехівська, П. та Л.Федули). Географія їхньої діяльності така: недільні школи, храми та духовні семінарії Хмельницького, Шепетівки, Бару, Городка, с. Гвардійське та смт Летичів Хмельницької обл., смт Чернівці Вінницької обл., с. Язловець Тернопільської обл. та ін. Ставши членами клубу авторської пісні «Вальс-Бостон» Юрій та Віра Найди виступали в багатьох тематичних концертах та вечорах. Традиційним є проведення концертної програми, присвяченої Дню закоханих. Так, 12 лютого 2011 р. такий захід відбувся у Хмельницькому обласному науково-методичному центрі культури і мистецтв [4, с. 15]; 16 лютого 2013 р. в будинку культури смт. Ярмолинці Хмельницької обл. Своєрідною презентацією вокального ансамблю як «концертної одиниці міста» став авторський вечір в одному відділенні творчого дуету Юрія та Віри Найди, що відбувся 12 лютого 2008 р. [6, с. 195]. В репертуарі дуету є власні пісні, а також твори О.Богомолець, Ю.Візбора, В.Висоцького, О.Дольського, В.Лазаренка, В.Ланцберга, А.Макаревича, В.Марченка, О.Мітяєва, Б.Окуджави, О.Розенбаума, В.Сироватського, В.Смотрителя, В.Шинкарука та ін. Досвід вокально-виконавської діяльності Юрій та Віра Найди – лауреати всеукраїнських та дипломанти міжнародних конкурсів і фестивалів, узагальнили у студійному аудіоальбомі «Я тебе люблю...», присвяченому 15-річчю їх подружнього життя [9].

Висновки. Специфіка вокальної практики викладачів факультету мистецтв ХГПА полягає у її функції показника активності розвитку як локальних мистецьких процесів, так і чинника формування і збагачення національної традиції. Вона демонструє як концертно-виконавський, так і педагогічний та науково-творчий аспекти реалізації. Узагальнення викладеного матеріалу дає можливість зробити висновок: вокальна концертно-виконавська практика викладачів факультету мистецтв ХГПА є істотним чинником дотримання високого професійного виконавського

рівня, засобом популяризації кращих зразків музичного мистецтва, стимулом композиторської творчості, а також невід'ємною складовою творчої діяльності академії, що впливає на подальший розвиток музичної освіти на Поділлі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аріон Г. Скарб любові Вам в дарунок... // «Є», № 63 (692), м.Хмельницький, 28.05. – 3.06.2001 р. – С. 16.
2. Балема Р. Їх стоголосий дует // Подільські вісті, № 7 (18429), м. Хмельницький, 16 січня 2004 р. – С. 4.
3. Вл. інф. Звітувала художня самодіяльність // Зоря Надгориння № 39 (102948) м. Ізяслав, 25 вересня 2003 р. – С. 2.
4. Кравчук О. Гітара, скрипка та фортепіано звучатимуть до Дня закоханих // Всім № 06 (243), м. Хмельницький, 9 лютого 2011 р. – С. 15.
5. Кульбовський М.М. З подільського кореня. Книга перша (доповнене перевидання) / М.М. Кульбовський. – Хмельницький: ПП Цюпак А.А., 2011. – 228 с.
6. Музичний меридіан: навч. посіб. з історії музичної освіти ХГПА: творчий доробок викладачів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (1921 – 2011 рр.) : / Уклад.: Ю.М.Йовенко, В.Ю.Найда, Ю.М.Найда. – Хмельницький: ПрАТ «Видавництво «Поділля», 2012. – 206 с.
7. Ой ти, місяцю. Співає тріо «Камертон» (пісні з репертуару). Упорядник Є.Є.Богдан (Белова) – Вінниця: ПП Нова книга, 2006. – 96 с.
8. Олійник В. Душі моєї чисте джерело // Подільський кур'єр, № 45 м. Хмельницький, 14 листопада 2002 р. – С. 15.
9. Аудіодиск творчого дуету Юрія та Віри Найди «Я тебе люблю...» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kgra.km.ua/node/928> – Назва з екрана.
10. Презентація книги Я. Павлюк «Пісенний сад. Пісні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.zt.ua/node/5550> – Назва з екрана.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

Найда Віра Юріївна – здобувач Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (м. Київ), викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

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

УДК 78. 45. 3. 67

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА

Наталія СВЕЩИНСЬКА (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються різні підходи до формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики на уроках в інструментальному класі. Приділяється увага ретроспективному аналізу поглядів визначних методистів щодо формування професійно необхідних якостей, вмінь та

навичок під час навчання на музичному інструменті. Визначається змістовна характеристика означеного поняття, аналізуються принципи навчання в інструментальній класі під час підготовки студентів до майбутньої музично-професійної та виконавської діяльності.

Ключові слова: виконавська майстерність, виконавська діяльність, музично-професійна діяльність, виконавський апарат, професійна підготовка, професійний розвиток, майбутній вчитель музики.

In the article various approaches to the question of the formation of performance skills of a future music teacher in the instrumental class are discussed. A brief retrospective analysis of the formation of professional qualities and skills necessary for the future music teacher is conducted. The article determines the meaningful characteristics of the concept, analyzes the principles of learning in the instrumental class during the preparation of students for future music and professional work.

Ключевые слова: исполнительское мастерство, исполнительская деятельность, музыкально-профессиональная деятельность, исполнительский аппарат, профессиональная подготовка, профессиональное развитие, будущий учитель музыки.

This article discusses the various approaches to the formation of future performance skills in the tool class. Attention is paid to the retrospective analysis of point of views on the formation of professional trainers necessary qualities and skills while learning a musical instrument. Determine meaningful characterization appointed concepts, analyzes principles of learning in the instrumental class in the preparation of students for future music and professional executive work. Rethinking understanding of mastery instrumentalist musician is defined as a set of technically-instrumental and artistic interpretation skills, based on the personal qualities of the musician. Performing the device is an integral education, which includes a number of elements and covers two sides performing activities - technical and art, the simultaneous manifestation of which is in the process of execution of works provides technical and aesthetic quality of the game.

Keywords: performance activities, performing apparatus, training, professional development, future music teacher.

Постановка проблеми. Суспільство і освіта ставлять якісно нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, їх професійного зростання, особистісних само змін. Від якості, глибини і обсягу знань, якими оволодіває підростаюче покоління, значною мірою залежить подальший прогрес нашого суспільства. Особливої уваги набуває проблема підготовки майбутнього вчителя, здатного самостійно і творчо розв'язувати практичні завдання у професійній діяльності. У зв'язку з цим, пошуки в рамках теорії і практики професійної освіти спрямовані на знаходження умов, що максимально стимулювати б до розвитку професійних умінь та навичок студентів педагогічних закладів мистецьких та музично-педагогічних факультетів. Розвиток музично-педагогічної освіти в руслі гуманістичної

філософії вимагає перегляду теоретико-методологічних засад професійного розвитку майбутнього вчителя музики, пошуку нових механізмів формування його творчої особистості, активізації його самопізнання і самовдосконалення.

Аналіз публікацій. Грунтовне зясування проблеми виконавської майстерності містять дослідження у галузі теорії та історії музичного виконавства (В.Белікова, Ф.Бузоні, Г.Коган, О.Гольденвейзер, А.Корто, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, С.Фейнберг та ін.) і музикознавства (Б.Асаф'єв, Ю.Кремльов, І.Ляшенко та ін.). Психологічне підґрунтя творчої індивідуальності інструменталіста як показника його виконавської майстерності розглянуто Л.Бочкар'євим, О.Вінцинським, Г.Тарасовим, В.Ражнікова, Ю.Цагареллі та ін.

Мета статті полягає у розгляді сучасних підходів до виконавської майстерності майбутнього вчителя музики та визначенні її змістової характеристики.

Виклад основного матеріалу. Формування виконавської майстерності це складний багатоплощинний процес, розвиток якого висуває необхідність постановки в центр дослідницької уваги поняття «майстерність», що складає ядро, систематизуючу основу виконавської діяльності та виступає вихідною передумовою джерела формування майбутнього педагога-інструменталіста. Майстерність уподібнюється з вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність індивідуума про предмет діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю уміння майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань. Знання, уміння, навички у процесі становлення професійної майстерності доповнюється волею, наполегливістю, на яких проростає працелюбність як найвище виявлення людського в людині. Майстерність набувається в процесі діяльності, виступає як властивість до суб'єктивного усвідомлення образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів. Завдяки цьому феномен майстерності виявляється не в імітуванні способів діяльності, а в творчому й оригінальному їх розвитку та створенні якісно нових.

Виконавська майстерність педагога-інструменталіста традиційно вдосконалюється в процесі музично-професійної підготовки, завдання якої полягає у виявленні творчих прагнень вихованця. Для того, щоб опанувати професією музиканта, необхідний синтез техніки і високої духовної культури (Б.Асаф'єв). Так, Б.Кременштейн акцентує увагу на художній і технічній сторонах виконавської майстерності, на їх взаємодії. Робота над технікою завжди ведеться заради музики, тому навчання слід вести так, «щоб у свідомості учня були нероздільні зміст – настрій музики (виражене в тих чи інших деталях тексту) і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити» [2, с. 58]. Формування виконавської майстерності неминуче пов'язане з аналізом та розвитком особистісного у

майбутнього музиканта-інструменталіста. Майстерність виконавця ґрунтується на умінні глибоко та всесторонньо пізнати художню ідею музичного твору, втілити її в звучанні за допомогою відповідних технічних засобів.

Першочерговим завданням, необхідним для впевненого опанування механізмом гри, на думку К.Гумеля, К.Черні, З.Тальберга є розвиток в учня фізичних якостей. Визначений педагогами-музикантами підхід до виховання технічної майстерності окреслюється односторонньою технологічною настановою, де важливе місце займає посилене тренування.

Сутність виконавської підготовки тлумачиться значно ширше. Зокрема, В.Сафонов вважає, що висока професійна майстерність формується тільки в поєднанні з художньою інтерпретацією, а слуховий метод навчання є найбільш природнім інструментом впливу на звукообразний процес індивідуального визначення системи виконавських засобів виразності. И.Гофман зазначає, що учень повинен виробити здатність до уявлення звучання. Якщо уявна звукова картина буде виразною – «пальці повинні і будуть їй підкорятися», де «техніка – скриня з інструментами, з якої умілий майстер бере в певний час і з певною метою те, що йому потрібно» [2, с. 84], К.К.Мартінсен пропонує таку методику викладання, за якої розвиток техніки здійснюється послідовно: від слухового образу, через моторику, до звучання. Фактором формування виконавської майстерності Г.Прокоф'єв вбачає роботу над «тембровими відмінностями в звучанні інструменту» [5, с. 33].

Педагоги-музиканти Б.Асаф'єв, А.Рубінштейн, Л.Оборін, Г.Нейгауз вбачають завдання виконавської підготовки в розвитку художності як основи виконавської майстерності. Техніка в цьому випадку розцінюється як засіб виконання музичного твору: «піаніст. в звуках розкриває поетичний зміст музики. А для того, щоб зміст був виявлений, необхідна техніка» [3, с. 7].

Виконавська майстерність базується на вихованні високопрофесійних технічних та художніх навичок та умінь музиканта, що у свою чергу формують його виконавський апарат. У наукових дослідженнях Є.Лібермана, О.Станко, Е.Камілларава, О.Шульпякова термін «виконавський апарат музиканта-інструменталіста» трактується як надбання засобів, навичок, умінь, за допомогою яких здійснюється розкриття та втілення ідейно-образного змісту музичного твору.

Відношення музикантів до виконавського апарату формувалося на протязі довгого історичного часу та змінювалося в процесі розвитку інструментального мистецтва, вдосконалення методів викладання, наукового усвідомлення закономірностей гри на музичних інструментах. На сучасному етапі проблема розвитку та вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста розглядається комплексно в руслі системного аналізу музично-виконавських процесів.

Характер формування виконавського апарату музиканта-інструменталіста здебільшого залежав від того, що вважалося первинним у виконавській діяльності – технічна чи інтелектуально-емоційна сфери. Найбільш сформованими течіями, що в подальшому утворили школи виховання виконавської майстерності можна визначити анатоμο-фізіологів, психотехніків, психофізіологів та цілісно-системну школу.

Анатоμο-фізіологи (Ф.Штейнгаузен, В.Тренделенбург, І.Войку) впевнено доказали, що емпірична педагогіка минулого часто концентрувала свої зусилля на вихованні фізіологічно недоцільних виконавських прийомів; абстрагувались від художнього фактору, зводячи його до аналізу анатомічних та фізіологічних процесів, що відбуваються в м'язях виконавця. Представники даної школи схильні були говорити не про «технічний», а про «руховий» апарат музиканта, який виявився позбавленим необхідних зв'язків з іншими компонентами виконавського процесу.

Представники психотехнічної школи (К.Мартінсен, К.Флеш, Л.Ауер), прагнучи до комплексного охоплення всіх елементів виконавського мистецтва, пропонували вести роботу над технічною майстерністю, виходячи передовсім зі змістовних музично-художніх уявлень.

Майстрів цілісно-системної школи К.Мостраса, А.Ямпольського, Л.Цетліна, Д.Ойстраха, П.Столярського, Ю.Янкелевича об'єднувала єдина точка зору на основне питання: в процесі навчання музиканта-інструменталіста повинні гармонійно поєднуватися художньо-образні та технічні завдання. Власне такий комплексний підхід забезпечує успішне формування виконавського апарату нового типу, що відрізнявся від «технічного» та «рухового» взірця наявністю тих якостей, які необхідні для досягнення найбільш високих творчих цілей.

В дослідженнях психофізіологів І.Благовіщенського, І.Назарова, О.Шульпякова принципу комплексності відводилося важливе місце. Виконавський процес в цих працях розглядався як результат складної взаємодії слухової, рухової та художньої сфер при оптимальному збалансуванні всіх названих компонентів.

Переосмислення розуміння виконавської майстерності музиканта-інструменталіста визначається як сукупність технічно-інструментальних та художньо-інтерпретаційних умінь, сформованих на основі особистісних якостей музиканта. Виконавський апарат є інтегральним утворенням, що включає ряд елементів та охоплює дві сторони виконавської діяльності – технічну та художню, одночасний прояв яких в процесі виконання твору забезпечує технічну та естетичну якість гри.

Практика показує, що рівні розвитку технічного та художнього комплексів виконавської майстерності не завжди гармонізують між собою. Процес формування виконавської майстерності відбувається у вищих навчальних педагогічних закладах в класі основного музичного

інструмента з учнями, що мають базову музичну освіту і мають бажання набути власного виконавського досвіду. У зв'язку з цим виникає потреба у створенні поетапної методики формування і розвитку виконавської майстерності майбутнього педагога-інструменталіста. Можна виокремити такі етапи означеного процесу:

Перший етап – раціональний – визначає набуття в студентів оптимального м'язового стану, який є найсприятливішим для побудови доцільних музично-ігрових рухів. Основне завдання – у стимулюванні розвитку техніки інструменталіста на основі диференціації, аналізу та регуляції м'язового відчуття у процесі формування технічних прийомів. Для досягнення успіху на цьому етапі пропонуються методи сенсорного аналізу (напруження, розслаблення) музично-ігрових рухів, метод регуляції (усунення зайвих м'язових напружень) та контролю за м'язовими відчуттями у професійних прийомах, частково-пошуковий або евристичний методи.

Другий етап – оперативний – спрямовується на розвиток в студента художньо-доцільної техніки. Завдання даного етапу – спонукання учня до оперативного застосування техніки інструменталіста відповідно до особливостей змісту музичного твору, навчання обирати художньо-доцільні прийоми, вміння регулювати, моделювати їх для правдивого втілення музичного змісту твору. Методи регуляції та контролю за відповідністю технічних засобів інструменталіста змісту музичного твору та евристичний метод (аналіз наявного стану технічних засобів виразності та їх регуляція відповідно змісту музичного твору) дають змогу досягти бажаних результатів на цьому етапі.

Третій етап – аналітичний – зосереджується на формуванні вміння визначати характер суб'єктивного уявлення виконавця про музичний образ твору, що інтерпретується. Завданням даного етапу є спрямування особистісного пізнання учня на адекватне розкриття змісту музики та виявлення індивідуального ставлення до неї. Для розв'язання завдань даного етапу використовуються методи структурно-змістовного аналізу музичного твору, в ході якого здійснюється аналіз та самоаналіз суб'єктивного уявлення студента про музичний образ твору та визначення власного типу мислення, метод спостереження (слухання музики), метод наведення (лекції, бесіди), письмове рецензування тощо.

Заключний етап – образно-драматургічний – присвячений створенню виконавського художньо-доцільного музичного образу. Завдання даного етапу полягає у досягненні учнем вміння регулювати свій суб'єктивний музичний образ твору у відповідності з драматургічним. Досягнення мети та розв'язання завдань цього етапу здійснюється на основі методу рефлексивного осягнення учнем змісту музичного твору. На основі даного методу формується художньо-доцільний музичний образ виконавця.

В основу занять в інструментальному класі покладено принципи цілісного, системного та історичного підходів до формування професійних засад підготовки майбутніх учителів музики у єдності трьох компонентів: музично-теоретичного, виконавсько-творчого та методично-професійного.

Робота в інструментальному класі має бути спрямована на розвиток такого рівня музично-виконавської майстерності студента, який в своїй практичній діяльності зможе забезпечити: проведення на високому рівні уроків музики в класах загальноосвітніх навчальних закладів; вільне володіння інструментом, вміння виконувати твори української та світової музичної літератури на високому рівні, акомпанувати, підбирати на слух, транспонувати; застосовувати у практичній діяльності досягнення передових технологій в галузі музично-педагогічної освіти.

Вирішальною умовою ефективності інструментальної підготовки та формування виконавської майстерності є розкриття перед студентами перспективи використання одержаних знань, умінь та навичок у професійній діяльності в школі. Майбутні вчителі музики мають чітко уявляти роль інструментального виконавства, знати специфіку використання інструмента в музичному вихованні школярів.

Висновки. Отже, аналіз проблеми формування виконавської майстерності майбутнього педагога-музиканта свідчить, що при всій різнобічності поглядів, визнається необхідність трансформації підходу до музичного навчання шляхом забезпечення його теоретико-технологічних засад методами, спрямованими на професійне вдосконалення учня-інструменталіста.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Музыкальная энциклопедия. – М.: Советский композитор, 1976. – Т.3. – С. 755–765.
2. Каган М.С. Музыка в мире искусств / М.С.Каган – Спб.: Ut, 1996. – 232 с.
3. Гольденвейзер А. Советы педагога-пианиста // Пианисты рассказывают. Вып. 1. – М.: Музыка, 1990. – С. 119-132.
4. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К., 1997.
5. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей / Я.И.Мильштейн. – М.: Советский композитор, 1983. – 266 с.
6. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О.П.Рудницька. – К., 1998. – 89 с.
7. Фейгин М. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М.Фейгин. – М.: Музыка, 1975. – 112 с.
8. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г.Г.Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Свещинська Наталя Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування ціннісних орієнтацій та інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики.

УДК 371.134+378.041

СОЦІАЛЬНА ЗНАЧУЩІСТЬ ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА (Кіровоград, Україна)

У статті розкривається сутність і значущість творчо-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Аналіз наукових праць з проблеми творчо-виконавської підготовки майбутніх фахівців уможлиблює визначити її як системно-інтеграційне утворення, що спрямовується на розвиток творчої особистості, здатної до самовираження у різних видах музично-педагогічної діяльності. Виокремлюється спроможність до авторства, зокрема композиторсько-виконавської творчості, у процесі якої формуються професійно значущі особистісні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: музично-педагогічна освіта, творчо-виконавська підготовка, композиторсько-виконавська творчість, авторська спроможність, майбутній вчитель музичного мистецтва.

В статье раскрывается сущность и значение творческо-исполнительской подготовки будущих учителей музыкального искусства. Анализ научных работ по проблеме творчески-исполнительской подготовки будущих специалистов дает возможность определить ее как системно-интеграционное образование, которое направлено на развитие творческой личности, способной к самовыражению в разных видах музыкально-педагогической деятельности. Выделяется способность к авторству, в частности композиторско-исполнительскому творчеству, в процессе которого формируются профессионально значимые личностные качества будущего учителя музыкального искусства.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, творчески-исполнительская подготовка, композиторско-исполнительское творчество, авторская способность, будущий учитель музыкального искусства.

The article reveals the nature and significance of creative and isponitelskoy preparation of future teachers of music. Analysis of the scientific work on the problem creatively-performance training of future specialists enables us to define it as a system-integration education, which aims at the development of creative personality capable to samovirazheniyu in different kinds of musical and educational activities. Provided ability to authorship, in particular composer-performer's creativity, which are formed in the process of professionally important personal qualities of the future teacher of music.

Keywords: musical-pedagogical education, creative and performing training, composer, performing art, the author's ability budushem teacher of music.

Постановка проблеми. Сучасний етап динамічного розвитку нашого суспільства пов'язаний із модернізаційними процесами в освіті, що потребує розв'язання актуальних завдань, зумовлених об'єктивною потребою суспільства у конкурентоспроможних фахівцях, соціальним запитом на нову генерацію педагогічних кадрів, затребуваністю в їхній самостійно-творчій позиції, готовності до ефективної праці за фахом на рівні світових стандартів, здатності орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, адекватно оцінювати навколишню дійсність, демонструвати високий рівень професіоналізму, визначати способи особистісного розвитку і саморозвитку.

Зміст вищої освіти полягає у педагогічно сформованій системі знань, умінь і навичок, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу і творчої діяльності, засвоєння якої забезпечує якості особи, її професійний, інтелектуальний, етичний, естетичний, емоційний і фізичний розвиток. Основним завданням вищої освіти є розвиток творчих якостей особистості, здатності сприймати і переробляти нові наукові ідеї, аналізувати і застосовувати їх в умовах самостійної професійної діяльності [2, с. 321].

Інтерпретація поняття «освіта» в «Українському педагогічному словнику» С.Гончаренка містить спрямованість освіти на духовний розвиток особистості, формування її внутрішнього світу, особистісних якостей (культурологічний, антропологічний, аксіологічний, особистісно зорієнтований аспекти) і розкривається як «духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями» [1, с. 241].

Розв'язання вищеназваних завдань в системі вищої педагогічної освіти уможливорює творчо-виконавська підготовка, котра є потужним джерелом формування світоглядних уявлень, ціннісних орієнтацій, набуття фундаментальних знань, розвитку професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Метою статті є розкриття значущості творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вища освіта у тексті Закону України «Про вищу освіту» визначається як рівень освіти, який здобуває особа у ВНЗ в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті та завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації. Поняття «освіта» містить базові педагогічні категорії: «знання», «вміння», «навички», «виховання», «самовиховання», «самоосвіта», інтерпретується в комплексі з іншими педагогічними

категоріями: «виховання», «самовиховання», «самоосвіта», що співвідносяться з «особистісними якостями», «культурою», «духовною культурою».

Фундатором мистецької освіти О.Рудницькою освіта визначається як процес і результат формування якостей особистості засобами навчання і виховання відповідно до норм духовної культури і цінностей суспільства. У наведеній дефініції вчена акцентує особистісно-розвивальну парадигму мистецької освіти, її результативний аспект («спрямована на розвиток») і творчо-діяльнісний (у процесі активної творчої діяльності). Результат освіти характеризується змістом тих культурних надбань, які опанував суб'єкт навчально-виховного процесу і відповідно тому, якою мірою відбулося це опанування, можна говорити про досягнутий рівень освіченості і ступінь його відповідності нормам розвитку особистості, прийнятим у даному суспільстві [6, с. 22]. Освіченість означає різнобічний розвиток особистості і є результатом реалізації багатоаспектного змісту освіти. Компонентами освіти вчена визначає пізнавальний (когнітивний) досвід, знання, практичний досвід (досвід здійснення способів діяльності), емоційний досвід (система мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових відношень), які у своїх взаємодії і сукупності є «умовою формування цінностей, ідеалів, а в результаті – світогляду особистості як узагальненого критерію освіченості [6, с. 23]. Уведена у науковий обіг категорія «мистецька освіта», визначається вченою як «освітня галузь, що спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури» [6, с. 29–30].

Як процес та результат розвитку творчої особистості у ході опанування нею різновидами мистецтва розглядає мистецьку освіту О.Отіч, визначаючи професійний та загальнокультурний рівні її здійснення. Мистецька освіта сьогодні, зазначає вчена, є предметом вивчення загальної та професійної мистецької педагогіки, яка покликана розв'язувати завдання підготовки особистості до аматорської і професійної мистецької діяльності, оволодінні її технікою та технологією [5, с. 40].

Розкриваючи й уточнюючи зміст мистецької освіти, акцентуючи увагу на аксіологічному і компетентнісному підході, Л.Масол підкреслює, що мистецька освіта не лише гармонізує взаємозв'язки людини з навколишнім середовищем, а й стимулює художнє самопізнання, сприяє творчій самореалізації особистості, формує ставлення до себе, свого внутрішнього світу, адже мистецькі цінності мають унікальну здатність невимушено здійснювати «виховні» впливи через емоційні реакції, асоціативно-образні механізми, емпатію, що залишають ніби непомітні, але глибокі «сліди» на соматичному й ментальному рівнях [3].

Грунтовний аналіз змісту професійної підготовки майбутнього вчителя здійснено в роботах відомих психологів і педагогів (А.Алексюк, Б.Ананьєв, В.Беспалько, І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, Н.Кузьміна, В.Луговий, Н.Ничкало, В.Семиченко, В.Сластенін та ін.), педагогів-музикантів (А.Авдієвський, О.Апраксина, Л.Арчажникова, О.Дем'янчук, А.Болгарський, Н.Гуральник, Л.Коваль, А.Козир, О.Михайличенко, П.Ніколаєнко, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отіч, Г.Падалка, Л.Паньків, Л.Рапацька, А.Растрігіна, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Танько, О.Хижна, Г.Шевченко, О.Щолокова, Ю.Юцевич та ін.), в яких подаються основоположні моделі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах упровадження інноваційних підходів до моделювання, організації та удосконалення процесу навчання є невід'ємним компонентом освіти в педагогічних університетах, і ґрунтується на фундаментальному знаньовому і емоційно-ціннісному досвіді фахових дисциплін, а також предметів гуманітарних, природознавчих, соціальних, загальнопрофесійних дисциплін. Основне завдання музично-педагогічної освіти – підготовка професійної, компетентної, творчої особистості, що розвивається, в якій превалюють духовно-моральні якості; особистості, здатної встановлювати гуманістичний стиль спілкування, розв'язувати завдання гуманного виховання, організовувати спільний пошук цінностей і норм поведінки [4].

Музично-педагогічна діяльність визначається науковцями як системоутворювальний фактор, що містить особистісні і професійні якості вчителя, комплекс знань, вмінь і навичок, набутих у вищому навчальному закладі, фахові знання та вміння, психолого-педагогічну підготовку, методичну підготовку, педагогічну майстерність учителя музичного мистецтва. У структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва Л.Арчажникова виокремлює такі компоненти: оволодіння спеціальними знаннями з предметів музично-теоретичного, інструментального, диригентсько-хорового циклів, знання спеціальних методик, музичної педагогіки, психології, естетики.

В умовах сьогодення вища музично-педагогічна освіта, що розглядається в трьох взаємозумовлених аспектах, а саме, змісту, функціонування і розвитку, є системою, що саморозвивається і характеризується фундаментальністю, універсальністю, гуманітарною і науково-дослідною спрямованістю. Ця система орієнтує студентів музично-педагогічних та мистецьких факультетів на освоєння фундаментальних і ґрунтовних загальнотеоретичних, спеціальних, психолого-педагогічних знань, на надбання науково-дослідних і практичних умінь для творчого оперування ними при розв'язанні проблемно-пошукових, самотіно-творчих завдань.

Система навчального процесу вищої музично-педагогічної освіти побудована відповідно змісту Державного освітнього стандарту й спрямовується на розв'язання важливих завдань професійної підготовки високоосвіченої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Метою вищої музично-педагогічної освіти є забезпечення високого рівня загальнонаукового, спеціального і професійного індивідуально-творчого розвитку студента, що опановує основами професії «вчитель музичного мистецтва» на освітньо-кваліфікаційному рівні «Бакалавр»; «вчитель музичного мистецтва, художньої культури, етики та естетики» – на освітньо-кваліфікаційному рівні «Спеціаліст»; «викладач музичного мистецтва» – на освітньо-кваліфікаційному рівні «Магістр». Інтегративним результатом вищої музично-педагогічної освіти є соціально активна, компетентна, творча особистість з вираженою професійною і науково-дослідною спрямованістю, здатністю до самореалізації у професійній діяльності.

Сучасний простір компетентнісних координат професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва позначається орієнтацією на духовні структури особистості, її досвід як сукупність особистісних якостей, музичних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, світогляду, творчої діяльності. Вищі навчальні заклади, зазначає О.Олексюк у своїй відомій праці «Музична педагогіка», мають випускати не лише «предметників», фахівців вузької спеціалізації, а по-справжньому інтелегентних людей з гуманітарним світоглядом, спроможних до повноцінної професійної та особистісно-творчої самореалізації, здатних гуманістично мислити, опановувати духовний досвід культури і творчо діяти. Основою формування духовної особистості, на думку О.Щолокової, є поєднання знань, умінь та навичок з індивідуальним переживанням, емоційно-почуттєвим досвідом, здатністю до саморозвитку і самонавчання індивіда [7].

На сучасному етапі наукова мистецька і музично-педагогічна думка збагатилася інноваційними концепціями науковців (К.Завалко, О.Єременко, А.Козир, О.Ребрової, Н.Сегеди та ін.), пов'язані з підготовкою професіонала, який не тільки орієнтується в освітніх інноваціях та застосовує їх у своїй роботі, володіє різними технологіями викладання свого предмету, але й здатний як творча особистість, до самореалізації в діяльності та самостійного творчого пошуку (К.Завалко).

Основою професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є творчо-виконавська підготовка, що здійснюється упродовж всього терміну навчання майбутніх учителів у ВНЗ під час вивчення фахових дисциплін, є системною, передбачає накопичення емоційно-ціннісного досвіду, формування музично-теоретичних, художньо-інтерпретаційних, практично-методичних, науково-дослідних компетенцій, творчо-виконавського і самостійно-пошукового досвіду, спрямовується на

розвиток професійно значущих особистісних якостей, творчих здібностей, їх координацію, інтеграцію і концентрацію у процесі навчання.

Цінний внесок у теорію і практику творчо-виконавської підготовки учителя, розвитку його духовно-творчих якостей становлять наукові праці Н.Гуральник, Л.Коваль, В.Муцмахера, Г.Ніколаї, Г.Падалки, О.Рудницької, Ю.Цагареллі, Г.Ципіна, О.Щолокової та ін. Особливу увагу вчені приділяють особистісному розвитку майбутнього вчителя, його здатності до індивідуально-творчого самовираження у процесі художньо-інтерпретаційної діяльності як основоположної у професійній підготовці майбутнього вчителя і зосереджують увагу на професійно значущих особистісних якостях, що виявляються в усіх видах творчо-виконавської діяльності. Так, інтегральними характеристиками особистості, «генералізованими здібностями». О.П.Рудницька виокремила такі: комунікативність, що характеризується певним «ансамблем» якостей; емпатія (інтегральна властивість з притаманними їй якостями); креативність (професійна якість, що реалізується за допомогою відповідних психічних утворень особистісного рівня); рефлексія (як механізм саморегуляції поведінки), котрі зумовлюють успішність художньо-інтерпретаційної і педагогічної діяльності вчителя відповідно якій отримують свою «предметну» специфікацію.

Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва вивчається науковцями у різних напрямках і аспектах: інструментально-виконавському (К.Завалко, О.Горбенко, Л.Гусейнова, А.Душний, В.Крицький та ін.), вокально-хоровому (Л.Василенко, Л.Дерев'яно, Л.Остапенко, Н.Швець та ін.), музично-теоретичному (Б.Брилін, Е.Брилін, І.Гринчук, Л.Рапацька та ін.); поліхудожньому (О.Бузова, Г.Шевченко, О.Щолокова та ін.). Основну увагу науковці зосереджують на розробці способів розвитку у майбутніх учителів музичного мистецтва таких особистісних якостей, як самостійність, мобільність, креативність, творча активність, гнучкість, критичність професійного мислення, що виявляються у процесі художньої інтерпретації, формуються у всіх видах і формах творчо-виконавської діяльності, забезпечують готовність майбутніх фахівців до творчої педагогічної праці. У наукових працях виокремлюються творчі якості студентів, що характеризують рівень музичного мислення, зокрема, сприйнятливості і чутливості до нових знань та оперування ними, інтерпретація набутих знань та їх втілення у власній виконавській концепції музичного твору, здатність до аналізу та синтезу; розвиток емоційності та інтелектуальності, що позначається об'ємом набутих музично-теоретичних знань, художньо-інтерпретаційних компетенцій, усвідомленим художнім сприйняттям; творчою активністю, розвитком образно-емоційної сфери студентів тощо.

У структурі інструментально-виконавської діяльності науковці виокремлюють компоненти, що характеризують художньо-інтерпретаційний процес: індивідуальні творчі особливості, самостійність, минулий естетичний досвід, асоціативні зв'язки, адекватність авторському тексту, розумінню і передачі того потаємного, що складає духовний світ композитора, його авторську позицію (Л.Гусейнова); розуміння змістовної сутності музичного твору та втілення розуміння у виконанні, індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмету трактування; глибоке проникнення у зміст музичного твору, виявлення ціннісного ставлення до музики, відтворення набутого досвіду в усій його цілісності, виконавські уміння, котрі є невід'ємним складником інтерпретаційного процесу (В.Крицький).

Аналіз наукових праць уможливорює констатувати менш висвітленим є напрям творчо-виконавської підготовки, що виявляється у здатності майбутніх фахівців створювати й оприлюднювати власні музичні твори, художньо-творчі проекти, бути ініціаторами мистецького задуму, перформативними – оригінальними і виразними у його презентації, а головне – втілювати у творчій діяльності, навчати мистецтву власного творення-інтерпретації своїх вихованців. Така авторська спроможність є інтегрованою професійно значущою особистісною якістю майбутнього вчителя музичного мистецтва, формується під час вивчення фахових дисциплін, зокрема музично-теоретичних, передбачає спрямованість на творчу роботу в загальноосвітніх закладах, на розвиток духовно-творчого потенціалу кожного учня, виявляється у всіх формах музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва (моделюванні уроку музичного мистецтва, проектуванні фрагменту «Слухання музики», вивченні музичного твору та його виконанні, підготовці фрагментів «Слухання музики», розкритті основ музичної грамоти, винайденні й застосуванні власних творчих методів навчання, інсценізації та імпровізації, роботі з учнівськими колективами, розробці художніх заходів, позакласній роботі тощо), що характеризує вчителя як цілісну, унікальну особистість, здатну виявляти самостійність, ініціативність, мобільність, винахідливість, креативність, компетентність, створювати власні музичні твори у різних жанрах, стилях і формах: пісні для дітей, окремі музичні твори, музично-театральні постанови, мюзикли, творчі проекти, видовищні заходи, а також володіти методикою навчання, залучати й навчати творчо-виконавській майстерності, сценічно-виконавській інтерпретації студентів інших курсів й інших мистецьких спеціальностей (майбутніх учителів хореографічного та образотворчого мистецтва), встановлювати діалог з аудиторією, виявляти відповідальність та ініціативу у творчо-проектувальній і творчо-презентаційній діяльності в інших навчальних закладах (загальноосвітніх та музичних школах, дитячих юнацьких центрах, школах мистецтв,

дошкільних закладах, застосовувати й винаходити власну методику творчо-виконавської діяльності, спонукати своїх вихованців до авторської спроможності, у якій виявляються світоглядні позиції, художня обдарованість, здатність самовиражитися і розкривати емоції та почуття мовою свого мистецтва, надавати адекватну оцінку та самооцінку. У такий спосіб, виявляється універсальність особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, який має бути вчителем музичного мистецтва і художньої культури, вихователем, концертмейстером, теоретиком, диригентом, виконавцем, музичним керівником у дошкільних закладах, хорових та вокально-інструментальних колективів, гуртків, студій і секцій при Палацах творчості школярів, Будинках культури, викладачем музичних шкіл і шкіл мистецтв, організатором позакласної роботи, методистом в Дитячих юнацьких центрах, артистом філармонії і театру, актором, режисером тощо. Така багатогранна творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає не тільки освіченості, ерудованості, інтелектуальності, а й бути творчою особистістю, здатною до самовираження, саморозвитку, самонавчання і самореалізації у життєтворчості. Саме у здатності власно створювати і втілювати оригінальний художній задум у відповідну змістово-образну форму, відобразити свої емоції і почуття, навколишній світ у власних музичних композиціях, виразно їх виконувати, презентувати, реалізовувати у самостійно-творчій діяльності особливо яскраво виявляється індивідуальна світоглядна концепція, ціннісні орієнтації, художня обдарованість, креативність, мислення, емоційно-почуттєва проникливість, культура художнього сприйняття, ерудованість та інтелектуальність, що відкривають шлях до особистісно-творчого розвитку, саморозвитку і самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва. У такий спосіб, творчо-виконавська підготовка майбутніх фахівців в системі вищої педагогічної освіти, що збагачується і доповнюється самостійним напрямом – композиторсько-виконавською творчістю студентів, набуває актуальності, соціальної значущості і констатує якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.І.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л.М.Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
4. Орлов В.Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін: навч.-метод. посіб. / В.Ф.Орлов, О.О.Фурса, О.В.Баніт. – К.: Едельвейс, 2012. – 272 с.
5. Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / Олена Миколаївна Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 440 с.

6. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
7. Щолокова О.П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу / О.П.Щолокова // Наук. записки НДУ ім. М.Гоголя. Психол.-пед. науки. – 2008. – №4. – С. 16–19.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 378.147

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Тетяна СТРІТЬЄВИЧ (Кіровоград, Україна)

Розкриваються шляхи вирішення проблеми професійного становлення майбутніх учителів. Характеризуються діяльнісно орієнтовані, акмеологічний та кібернетичний підходи професіоналізму вчителя. Визначається професійна самореалізація як характеристика індивідуальності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Представлено окремі та методи самореалізації студентів художньо-графічного відділення.

Ключові слова: професійне становлення вчителя, професіоналізм, професійна самореалізація, майбутній вчитель образотворчого мистецтва.

Раскрываются пути решения проблемы профессионального становления будущих учителей. Характеризуются деятельностью ориентированные, акмеологический и кибернетический подходы профессионализма учителя. Определяется профессиональная самореализация как характеристика индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства, представлены отдельные и методы самореализации студентов художественно-графического отделения.

Ключевые слова: профессиональное становление учителя, профессионализм, профессиональная самореализация, будущий учитель изобразительного искусства.

The ways of solving the problem of professional formation of future teachers. Characterized by activity-oriented acmeological and cybernetic approaches professionalism of teachers. Determined that the professionalization includes individual and personal and professional development is carried out in fulfillment of professional work and is treated as personal property specialist, acquired during training and practice, his ability to perform the duties of the competent teacher of fine arts. Determine

professional fulfillment as a characteristic individuality future teacher of fine arts. Presents some methods of self-fulfillment and students of art and graphics department. Self-realization of a future teacher of fine arts includes the inner, subjective content, pedagogical and creative activity, and has two aspects: personal and institutional. In the last activity is revealed as historically made up a means of satisfying the needs and interests of society, as public social deterministic function. Therefore, the proposed forms of self-realization contributed to the acquisition where the personified social functions. The other is a personal aspect captures the circumstances that the activities carried out by students consciously, with a purpose, according to the knowledge, skills, they own.

Keywords: professional growth of teachers, professional, professional self-realization, the future teacher of fine arts.

Постановка проблеми. Питання можливості повноцінного інтелектуального розвитку та адаптації особистості до нових умов розвитку суспільства в третьому тисячолітті розглядаються в багатьох нормативно-правових документах про вищу, середню, позашкільну освіту. Особистість із високим рівнем духовності, яка розуміє й поважає мистецтво, художню культуру, виявляє повагу до глибин власної культури, до її моральних та естетичних ідеалів, спроможна впливати на економіку та соціальні відносини в суспільстві, зокрема на культурну, морально-естетичну її сферу.

На якому б етапі свого шляху не знаходився вчитель, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. У цій принциповій відкритості відображується фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя та його професійної свідомості. Особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення, коли студент педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Таке «входження» майбутнього вчителя у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, накопичення досвіду практичної діяльності тощо. Тому визначення основних принципів та форм професійної самореалізації у процесі підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва є актуальним.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Процес формування особистості педагога у мистецькій освіті висвітлювали у своїх працях В.Ф.Орлов, Л.І.Рувинський, В.А.Семиченко, В.А.Якунін; становлення і розвиток педагогічної майстерності педагога вивчали Є.С.Барбіна, І.А.Зязюн, М.М.Тарасович та ін. Особливості змісту педагогічної освіти окреслили – А.М.Алексюк, Н.В.Гончаренко, М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, В.І.Луговий, В.В.Сагада та ін. Предметом уваги дослідників стали питання індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього

вчителя (О.М.Пехота). У наукових дослідженнях І.Д.Багаєва порушено проблему розвитку професіоналізму педагогічної діяльності, О.С.Анісімов, Н.В.Кічук розкрили зміст формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя.

Метою даної статті є визначити основні принципи та форми самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у процесі професійного становлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-методологічні дослідження в галузі професійної освіти вивчають різноманітні шляхи вирішення проблеми професійного становлення. Однак, в останні роки у науковій літературі дедалі частіше розглядаються діяльнісний та акмеологічний підходи, кожен з них ґрунтується на концептуальних ідеях, що в тих чи інших вимірах наближають вирішення проблем професійного становлення особистості фахівця.

Діяльнісно орієнтовані підходи залишаються значущим науковим орієнтиром при вивченні проблем професіоналізму праці вчителя. Проте Є.О.Климов, В.Г.Зазикін, Б.Ф.Ломов, В.О.Сластьонін зазначають вірогідність обмежень можливостей діялісно орієнтованих підходів через їх досить жорстку імперативну функціональну заданість, і наголошують на неприпустимості зведення професійної праці тільки до діялісних витоків, оскільки це збіднює особистісний аспект досліджу вальних явищ.

Провідне значення для вивчення педагогічного професіоналізму набувають методологічні орієнтири акмеологічного підходу, адже в галузі акмеології міститься значний потенціал щодо розв'язання проблем професійного становлення особистості. Предметом акмеології як нової міждисциплінарної галузі знання в системі наук про людину є: закономірності розвитку і саморозвитку зрілої людини; самореалізація творчого потенціалу і розвитку готовності до майбутньої діяльності; фактори, об'єктивні і суб'єктивні чинники, що сприяють і перешкоджають досягненню вершин професійного зростання; закономірності самовдосконалення, самокорекції і самоорганізації діяльності під впливом нових вимог, зумовлених як ззовні (професією, суспільством, розвитком науки й культури) так і зсередини (власні інтереси, потреби, установки, здібності й можливості, позитивні та негативні якості, що проявляються у діяльності). Отже, акмеологія досліджує цілісну людину як суб'єкта творчої, навчально-пізнавальної, професійної, зокрема викладацької, та управлінської діяльності. У цьому виявляється її тісний зв'язок з іншими науками, зокрема з тими напрямками педагогічних досліджень, які спрямовані на вивчення проблем професійного розвитку й професійного становлення особистості фахівця.

Досягнення професіоналізму в акмеологічному розумінні пов'язане не тільки з досягненням професійної майстерності, але й із розвитком найважливіших індивідуально-професійних якостей (цілеспрямованості,

ініціативності, організованості та ін.), рис характеру (завзятості, наполегливості, послідовності), інтелектуальних якостей, розкриттям творчого потенціалу особистості та її моральним удосконаленням. Тому становлення справжнього фахівця, його професіоналізму залежить від індивідуально-особистісного й професійного розвитку. Індивідуально-професійний розвиток – це процес формування особистості, що здійснюється у саморозвитку, професійній діяльності та професійних взаємодіях. На думку А.Бодалаєва, прогрес особистісного розвитку означає: 1) у мотиваційній сфері – зміну мотивів і потреб особистості, у якій сильніше, ніж на попередньому етапі починають знаходити своє відображення загальнолюдські цінності; 2) на рівні інтелекту – зростання вміння спланувати, а потім реалізовувати на практиці саме ті дії й ті вчинки, що відповідають суті названих цінностей; 3) у емоційно-вольовій сфері – поява більшої здатності мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру, що заважають виявляти самостійність і здійснювати вчинки відповідно до цих цінностей; більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких сторін та ступеня своєї готовності до нових, більш складних і відповідальних дій [1].

Педагогічна акмеологія вивчає механізми досягнення індивідуальної та колективної діяльності, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань, досліджує поетапне становлення викладача, мотиви професійних досягнень, траєкторії досягнення професіоналізму в педагогіці, звертає увагу на те, як людина в процесі засвоєння соціальних і професійних вимог визначає для себе оптимальну індивідуальну стратегію (акмеограму) досягнення вершин професіоналізму й зрілості з урахуванням неповторного сполучення своїх потреб, можливостей і здібностей. Щоб створити передумови для подальшого професійного зростання, насамперед, слід підвищувати рівень антиципації: люди повинні не тільки добре передбачати те, що пов'язане з їхньою професійною діяльністю, і думати тільки про сьогодні, але й проектувати власні дії в майбутньому, урахуваючи, до чого призведе їх діяльність і стосунки, як житимуть їхні нащадки. Кожен свій вибір чи рішення вони повинні оцінювати крізь призму найближчих і віддалених наслідків не тільки для себе особисто, але й для спільноти. Зробити це непросто через сильну інерційність мислення та звички переадресовувати відповідальність [4].

Професіоналізм діяльності не є застиглим утворенням. Навпаки про професіоналізм діяльності можна говорити тільки тоді, коли система знань, умінь і навичок постійно поповнюється й збагачується, коли розширюється діапазон вирішуваних професійних завдань, коли зростає ефективність діяльності, а сама вона набуває все більш творчого характеру і стає самоорганізованою. Поняття самоорганізації, зазначає Н.Лосєва, розглядалося в межах кібернетичного підходу як система, що самоорганізується, розуміється як складна динамічна система, здатна за

зміни зовнішніх і внутрішніх умов функціонування й розвитку зберігати чи удосконалювати свою організацію з урахуванням минулого досвіду. Така система здатна адаптуватися до середовища, що змінилося, і виявляє прагнення до встановлення рівноваги із зовнішнім оточенням [4, с. 136].

Важливим тут є поняття професіоналізму. Останнє трактується як особистісна властивість фахівця, набута під час навчальної і практичної діяльності, його здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов'язків; рівень майстерності і вправності у певному занятті, що відповідає рівню складності виконуваних завдань. Головним у процесі розвитку професіоналізму є не обсяг засвоєваної інформації, а вміння творчо користуватися нею, застосовувати для практичної діяльності [3, с. 47].

Професійний розвиток неможливо відокремлювати від особистісного, в основі обох явищ лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості змінювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в самореалізації зумовлюють її професійний розвиток.

Розглядаючи процес самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, зазначимо, що образотворче мистецтво є найбільш природним засобом самовиявлення людської сутності, в цьому полягає його людинотворча, гуманістична функція. Тому метою професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є розвиток його цілісної особистості, неповторної індивідуальності, суб'єкта власного професійного шляху який впливає на формування свідомості та самосвідомості учнів. Професійна самореалізація вчителя виступає одночасно як характеристика його індивідуальності, цілісності особистості та його соціальної активності, що виявляється у педагогічній майстерності, педагогічній творчості та професійно-педагогічній культурі.

Зважаючи на сутність самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, зазначимо, що у навчальному процесі потрібно приділити якомога більше уваги даному процесу. Так як однією з головних детермінант самореалізації особистості є уявлення людини про саму себе на певному етапі життя, в нашому випадку – це усвідомлення власного образу «Я – вчитель», тобто професійна самосвідомість, що відбиває особистісний, вищий рівень розвитку свідомості, на якому відбувається усвідомлення і оцінка суб'єктом соціальної цінності обраної професії, себе і своїх особистих потреб саме в обраній професійній діяльності. Обґрунтовані уявлення перспектив професійного майбутнього обумовлюють його. Цей процес повинен базуватися на компетентному уявленні про поліфункціональний зміст майбутньої професії, на самовідданості та ентузіазмі, переконаності у необмеженості виховних можливостей образотворчого мистецтва, палкому бажанні і вмінні зробити

його необхідним всім людям, педагогічній майстерності й творчому натхненні. Тому нами пропонуються окремі форми самореалізації студентів художньо-графічних відділень які впровадженні в навчальний процес підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва такі як: мистецький рух «Allartima», творчі майстер-класи «Рівний рівному».

Мистецький рух «Allartima» у Кіровоградській області запроваджено (2003 рік) як мистецька акція, що спрямована з одного боку на ознайомлення дітей та молоді міста з образотворчим мистецтвом, з іншого на надання можливості до самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва шляхом проведення відкритих творчих майстерень. Такий метод роботи обґрунтовують американські дослідники й використовують новий термін в навчанні, а саме: інтервізія – метод кооперативного навчання, або навчання одне від одного і за допомогою одне одного в процесі обміну думками, емоціями досвідом тощо.

У багатьох наукових працях дослідники в цілому пояснюють метод інтервізії як дружню підтримку навчання. Інтервізія – від французької – навчання, що відбувається в групі за відсутності викладача. Інтервізія – процес пошуку шляхів розв'язання будь-якої проблеми [5].

У групі кожен має однакові (рівноправні) ролі, де роль того, хто навчається, є найважливішою. Інші ролі – консультанта, спостерігача, модератора, того, хто надає зворотний зв'язок, слухача, кореспондента (секретаря) і ментора. Кожен учасник (може бути 5–6 членів) групи привносить власні навчальні цілі. Вони уточнюються і до певної міри реалізуються впродовж обговорення. Під час навчання великого значення набуває співпраця. Щоб співпраця відбувалася ефективно, потрібно забезпечити сприятливе середовище. Кожен член групи має зробити свій внесок. Мета групової роботи – творча інтеграція поведінки, знань та навичок учасників, їхній подальший розвиток у навчанні. Під час реалізації цієї основної мети досягаються й інші цілі. Реальна тематика та взаємодія учасників ведуть до появи багатьох неочікуваних ідей. Робота в групі може розширювати: розуміння існуючих концепцій, демонструвати нові можливості, навчати учасників розглядати ситуації з різних позицій, кристалізувати спільні професійні норми, висловлювати оцінки, ініціювати зміни, самореалізуватися. Можливими темами для обговорення в групі можуть бути: робочі питання; конфліктні ситуації; планування; планування оцінки; визначення проблем організації тощо. Учасники групи мають знати, чого вони очікують від групового обговорення, що хочуть дізнатися і поділитися цим з іншими членами групи. Навіть за умови, що всі учасники знають один одного, потрібен деякий час, щоб вони комфортно почувалися разом, оскільки їхні ролі стосовно один одного зміняться. Цей процес потребує більшого пізнання один одного та розвинення стосунків.

Творчі майстер-класи «Рівний рівному» спрямовані на усвідомлення себе в системі педагогічної діяльності у рамках творчого процесу;на

формування особистісного усвідомлення професії вчителя образотворчого мистецтва, пізнання її гуманістичної суті; оцінку власних професійних можливостей у зіставленні з виробленими суспільством моделями професіонала; оцінку перспектив власного професійного розвитку. Особливістю даної форми організації творчого процесу є те, що на відміну від педагогічної практики, де студенти виконують подібні функції, у проведенні творчих майстерень суб'єкти діяльності є взаємозалежними та взаємозацікавленими один в одному та відсутні форми контролю, крім самоконтролю, що є стимулюючим етапом професійної самореалізації. Повною мірою, при проведенні творчих майстерень, реалізовується принцип свободи в системі обмежень. Дана форма реалізує інноваційний метод БУД – метод формування бачення, впорядкування та спільної думки під час проведення певної діяльності.

Висновки. Отже, самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва включає внутрішній, суб'єктивний зміст педагогічної та художньої діяльності й має два аспекти: особистісний та інституціональний. В останньому діяльність розкривається як історично складений засіб задоволення потреб та інтересів суспільства, як суспільно детермінована соціальна функція. Тому запропоновані форми самореалізації сприяють набуттю де персоніфікованих соціальних функцій. Інший – особистий аспект діяльності фіксує ті обставини, що діяльність здійснюється студентами усвідомлено, з визначеною метою, відповідно до тих знань, вмінь, якими вони володіють. Таким чином, через професійну діяльність, шляхом залучення до охарактеризованих форм, майбутні вчителі образотворчого мистецтва досягають максимальних для себе результатів, прагнучи виявити свої здібності та реалізувати власні можливості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодалаев А.А. О предмете акмеологии / А.А.Бодалаев // Психологический журнал. – 1995. – №1. – С. 17–34.
2. Граф В.И. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / Граф В.И., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. – М., 1981. – 136 с.
3. Гузій Н.В. Основы педагогического профессионализма [навчальний посібник] / Н.В.Гузій – К., 2004. – 138 с.
4. Лосева Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи: навчальний посібник / Наталя Миколаївна Лосева. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – 336 с.
5. Масол Л.М. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід) / Л.М.Масол // Мистецтво та освіта. – 2009. – № 2. – С. 2–6.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стрітьєвич Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: поліхудожнє виховання молоді.

УДК 159.922.76(043.3)

ЕМОЦІЙНО-ТВОРЧИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Інна ШИШОВА (Кіровоград, Україна)

Складовою діяльності педагога є діагностична, профілактична й корекційна робота із дітьми, що потребують особливого підходу. Психолого-педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до роботи із школярами в умовах інклюзивної освіти є: поповнення змісту професійної підготовки майбутніх учителів теоретичними питаннями щодо проблеми; забезпечення майбутніх учителів навичками і вміннями корекційно-виховної роботи; організація комплексу практичних занять контекстового характеру. У статті розглянуто емоційно-творчу складову корекційного виховання.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка, емоційно-творче виховання, інтеграція, інклюзивна освіта, діти із порушеннями розвитку.

Составляющей деятельности педагога является диагностическая, профилактическая и коррекционная работа с детьми, требующими особенного подхода. Психолого-педагогическими условиями подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной среде является: наполнение содержания профессиональной подготовки будущих учителей теоретическими вопросами, касающимися проблемы; обеспечение будущих учителей навыками и умениями коррекционно-воспитательной работы; организация комплекса практических занятий контекстного характера. В статье рассмотрена эмоционально-творческая составляющая коррекционного воспитания.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка, эмоционально-творческое воспитание, интеграция, инклюзивное образование, дети с нарушениями развития.

The problem of the increase of efficiency of the training and education of children with special necessities is vital question as for Ukraine as for other countries of world community because more and more pupils have problems of various organs and systems development. In order to solve marked aims is necessary to secure the optimal education of pedagogical workers for successful implementation of such activity. Psychological and pedagogical conditions of future elementary school teachers to work under conditions of integral education are: updating the content of training future teachers 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. In article is considered of emotional and creative component of correctional education. The conceptual model of emotional and creative individuality of the teacher institutions is developed. The driving forces and mechanisms of development of this integrated quality are analysed essence. The modern condition of use of art in the contents of their professional training is found out.

Keywords: psychological and pedagogical training, of professional education, integration, inclusive education, children with problems of development.

Постановка проблеми. Для системи освіти нашої держави важливими є завдання щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти незалежно від стану здоров'я, місця їх проживання; створення належних умов для функціонування і розвитку інклюзивної освіти в Україні, забезпечення достатнього обсягу фінансування для впровадження інклюзивного навчання; зміни освітньої парадигми, удосконалення навчального процесу шляхом урахування сучасних досягнень науки та практики; забезпечення архітектурної доступності загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, незалежно від форм власності та підпорядкування, відповідно до потреб дітей; підготовка достатньої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів, які володіють методиками інклюзивного навчання, створення системи підвищення їх професійної майстерності.

У зв'язку із загальною тенденцією зростання інтересу до людини, її внутрішнього світу, на початку XXI століття змінюється розуміння суті і по новому починає оцінюватися значення гуманістичного підходу до досліджень проблеми інклюзії дитини із порушеннями розвитку у життя суспільства. Важливою складовою діяльності майбутнього педагога та психолога є корекційно-виховна робота із дітьми, що потребують особливого підходу, або дітьми із порушеннями розвитку. У вирішенні цього завдання важлива роль належить емоційному розвитку, творчості, мистецтву, які формують внутрішній світ індивіда, визначають його «систему цінностей».

Емоційно-творча складова діяльності педагога поєднує в собі усі психолого-педагогічні функції й репрезентує невичерпність педагогічного і творчого потенціалу мистецтва, а також його здатність виступати засобом навчання, виховання і розвитку людини упродовж життя, основою гуманізації освіти, компонентом її змісту, чинником індивідуалізації та соціалізації особистості, «сходження» до своєї творчої індивідуальності, детермінантою її етнічної й соціокультурної ідентифікації, елементом соціокультурного та естетико-розвивального середовища навчального закладу тощо. Основою розвитку емоційно-творчої індивідуальності майбутнього педагога може виступати мистецтво.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Істотний внесок у вирішення проблем, пов'язаних з особливостями психіки людини, з чуттєвими формами освоєння дійсності, з розвитком пізнавальних здібностей, інтелекту, теоретичних та прикладних проблем психології творчості внесли праці таких вчених, як: Б.Ананьєв, Д.Богоявленська, Л.Виготський, Дж.Гілфорд, В.Дружинін, В.Козубовський, Б.Косов,

П.Каптерев, В.Краснікова, В.Крисько, В.Кузін, Ю.Кулюткин, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, С.Рязанова, Е.Старобінський, Б.Теплов, Д.Узнадзе, З.Фрейд, В.Шадріков, В.Ефроїмсон.

У визначенні культурологічних підстав формування емоційно-творчої компетентності в педагогічних вузах важливими є праці М.Бахтіна, М.Бердяєва, В.Біблера та інші.

Підготовка майбутнього вчителя-професіонала передбачає урахування унікальності, своєрідності кожної особистості, її духовного, внутрішнього світу. У класичній та сучасній науці цей напрям розкривають праці П.Блонського, К.Ушинського, М.Пирогова, С.Русової, А.Макаренка, В.Сухомлинського, Д.Лихачова, М.Монтессорі, А.Маслова, І.Беха, М.Боришевського, С.Шацького, І.Кона. Закономірності і фактори становлення творчої особистості педагога обґрунтовано в креативній психології та акмеології (Дж.Равен, М.Амінов, І.Зимня, Д.Кабалевський, Н.Кузьміна, С.Максименко, А.Маркова, Л.Мітіна, Л.Печко, Л.Савенкова, П.Флоренський та ін.). До пошуку шляхів професійної підготовки з урахуванням цих закономірностей близько підійшла педагогіка вищої школи (О.Бондаревська, Н.Рачковська, Ю.Сенько, Л.Фрідман, І.Якиманська). Окремі аспекти проблеми досліджено в теорії та методиці педагогічної освіти (В.Кан-Калик, І.Колесникова, М.Нікандров, В.Сластенін та інші).

Питання психофізіологічних особливостей дітей із порушеннями розвитку, закономірності їх навчання і виховання, особливості спеціальної освіти дітей зі спеціальними потребами та особливості їх розвитку, шляхи соціальної адаптації та реабілітації цієї категорії осіб досліджували у своїх працях науковці В.Бондар, Л.Вавіна, Л.Виготський, В.Засенко, В.Золотоверх, А.Колупаєва, Г.Мерсіянова, Т.Сак, В.Синьов, Є.Соботович, М.Супрун, Л.Фомічова, О.Хохліна, О.Шевченко, М.Шеремет, М.Ярмаченко та інші.

Проблема корекції, як свідчать дослідження В.Баудіш, І.Грошенкова, Г.Дульнєва, І.Єременка, В.Карвяліса, Є.Ковальнової, В.Липи, В.Лубовського, І.Моргуліса, В.Синьова, Є.Соботович, В.Тарасун, Б.Тупоногова, О.Хохліної, поєднується з проблемою розвитку особистості і розглядається у цілому як проблема корекційного розвитку чи корекційно-розвивальної роботи у спеціальному освітньому закладі. Саме корекційне виховання є провідним фактором у розвитку дитини з обмеженими можливостями.

Мета статті. Майбутнім педагогам і психологам важливо вміти діагностувати, ефективно навчати й виховувати, здійснювати заходи профілактики і корекції порушень розвитку, плідно спілкуватися з дітьми різних психофізичних особливостей, стану здоров'я, виконувати надзвичайно складні соціальні функції, сприяючи соціальній адаптації та суспільній інтеграції дітей, формуючи їх особистісно. Оптимізації цих

процесів сприятиме емоційно-творча складова корекційної діяльності особистості. Її формуванню у майбутніх педагогів в умовах оптимізації навчання та виховання дітей з особливими потребами присвячено статтю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діяльність – це активність суб'єкта, спрямована на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб. У психології існує діяльнісний підхід до вирішення багатьох психолого-педагогічних проблем. У центрі уваги діяльнісного підходу – принцип єдності діяльності та свідомості. Суть цього принципу полягає в тому, що діяльність розглядається: як умова виникнення, чинник формування і об'єкт застосування свідомості; як форма активності свідомості; як регулятор поведінки і дій людини. Завдяки інтеріоризації засвоєння зовнішніх дій, яке зумовлює виникнення і вдосконалення внутрішніх психічних дій, відбуваються зрушення у психічному розвитку особистості.

Кожна нова дія має відповідати потребам та інтересам дитини, бути включеною у привабливу для неї діяльність. Психіку не можна вивчати у відриві від діяльності, якою займається людина.

Діяльність людини завжди викликає позитивне або негативне ставлення до неї. Ставлення до оточуючого світу відображається у мозку і переживається людиною як задоволення або незадоволення, радість, сум, гнів, сором. «Емоція – це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності. Характерна особливість емоцій і почуттів полягає в тому, що вони цілковито захоплюють особистість. Здійснюючи майже блискавичну інтеграцію, тобто об'єднання в ціле всіх функцій організму, емоції сигналізують про корисні або шкідливі впливи на організм, завдяки чому мають універсальне значення для життя організму. Охоплюючи всі різновиди переживань людини, – від глибоко травмуючих страждань до високих форм радості та соціального відчуття життя, емоції стають як позитивним чинником у життєдіяльності, підносячи активність організму, так і негативним, пригнічуючи всі його функції» [2, с. 212].

Гуманістична психологія наявність психогієни емоцій визначає однією з умов психічного здоров'я людини. Високим рівнем емоційності, творчості характеризується діяльність педагога [6]. Ще більш висока концентрація емоцій відбувається у педагогів, які працюють з учнями із особливими потребами. За офіційною статистикою, майже 10% дітей народжується з вадами розвитку, причому за останні десятиріччя ця кількість має тенденцію до збільшення. У світі, згідно даних ООН, налічується приблизно 450 мільйонів людей із явними порушеннями психічного та фізичного розвитку, з них майже 200 мільйонів – це діти з обмеженими можливостями. Будь-яке порушення, часом досить незначне, може негативно позначитися на психічному розвитку дитини, викликати певні обмеження й специфічні особливості пізнавальної діяльності, деформувати становлення особистості [4, с. 14].

Види порушень класифікують у відповідності зі сферою психофізичного розвитку, де відбулося ушкодження, ступеня прояву дефекту і часу, коли він відбувся. Це діти: з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом, пізнооглухлі); з порушеннями зору (незрячі, зі зниженим зором, пізноосліплі); з важкими порушеннями мовлення; з порушеннями опорно-рухового апарату; з порушеннями психіки – із порушеннями інтелекту (з розумовою відсталістю і затримкою психічного розвитку) та з психоневрологічними захворюваннями зі збереженим інтелектом; зі складним дефектом (або зі складною структурою порушень) [4, с. 16].

Розглянемо особливості емоційного розвитку деяких груп цих дітей, що мають принципове значення у контексті нашого дослідження.

З відхиленнями від норми відбувається розвиток психіки слабочуючої дитини. Дитина не тільки погано чує, тобто має фізичний (біологічний) недолік, у неї порушено також інші функції і сторони психіки, що визначають хід розвитку її особистості [4, с. 42].

Втрата зору формує своєрідність емоційно-вольової сфери, характеру, чуттєвого досвіду. Для тих осіб, які нещодавно втратили зір, характерними є занижена самооцінка, низький рівень домагань, виражені депресивні компоненти поведінки. Глибокий стресовий стан виникає після настання сліпоти у дорослих. Зорові порушення негативно впливають на стан емоційно-вольової сфери людини, спричиняючи психологічний дискомфорт. На розвиток емоцій і почуттів дітей із порушенням зору значно впливає соціальне оточення й умови виховання [3].

Для психіки дітей із ДЦП характерними є порушення формування пізнавальної активності, емоційно-вольової сфери, особистості. Емоційно-вольові розлади у дітей із ДЦП проявляються у вигляді підвищеного емоційного збудження, ейфорії, роздратованості, рухової розгальмованості / загальмованості, сором'язливості; схильність до коливань настрою поєднується з інертністю емоційних реакцій: дитина, що почала плакати або сміятися, ніяк не може зупинитися; підвищене емоційне збудження може поєднуватися із плаксивістю, роздратованістю, капризами, реакцією протесту, що посилюються в незнайомих для дитини обставинах, під час втоми [7].

Психіка дітей із порушеннями інтелектуального розвитку страждає у цілому, і їхня неповноцінність проявляється тим більше, чим більш складними є вимоги, які пред'являють до їх пізнавальної діяльності. Розвиток емоцій дітей із порушеннями інтелектуального розвитку значною мірою визначається правильною організацією їхнього життя і наявністю спеціальних педагогічних дій з боку батьків і педагогів. Образотворча діяльність у цих дітей формується уповільнено і своєрідно. Їхні малюнки мають багато характерних рис, які дозволяють здійснити певне діагностування, зробити висновок про недиференційованість зорового

сприймання, низький рівень мислення, пам'яті, недосконалість рухової сфери [4, с. 181–199].

Характерними для синдрому раннього дитячого аутизму є: аутизм, тобто безмежна «екстремальна» самотність дитини, зниження здатності до установлення емоційного контакту, комунікації та соціального розвитку, труднощі у встановленні контакту очей, взаємодії поглядами, мімікою, жестами, інтонацією. Дитині складно виявляти свої емоційні стани та розуміти стани інших людей. Труднощі установлення емоційних зв'язків проявляються навіть у стосунках із близькими, але найбільше аутизм порушує розвиток стосунків із сторонніми [4, с. 23–47].

Педагогу, що працює із дітьми з особливими потребами, важливо бути настільки компетентним у своїй діяльності, щоб ефективно аналізувати вікові та індивідуальні особливості дітей, вміти установлювати контакт із ними, керувати їхнім розвитком, уникати помилок у своїй роботі, знаходити підхід не тільки до комунікабельних, а й до малоактивних, проблемних дітей, розпізнавати причини дитячої поведінки, особливості їхньої взаємодії у колективі, стосунки з однолітками і дорослими, «проекувати» розвиток особистості вихованців, допомагати їм уникати помилок і невдач, розуміти закономірності результатів своєї діяльності, цілеспрямовано шукати і знаходити раціональні способи досягнення педагогічної мети, сприяючи соціальній адаптації та суспільній інтеграції, формуванню особистості дітей із різними групами порушень.

Усі професійні функції фахівців підпорядковано завданням корекційного впливу на учнів. «Мистецтво, будучи важливим фактором художнього розвитку, надає великого психотерапевтичного впливу, впливає на емоційну сферу дитини, при цьому виконуючи комунікативну, регулятивну, катарсичну функції. Участь дитини з проблемами у художній діяльності з однолітками і дорослими розширює її соціальний досвід, вчить адекватній взаємодії і спілкуванню у спільній діяльності, забезпечує корекцію порушень комунікативної сфери. Дитина у колективі проявляє індивідуальні особливості, що сприяє формуванню внутрішнього світу дитини з проблемами, утвердженню у неї почуття соціальної значущості. Усі види мистецтва, з якими дитина з проблемами стикається в дошкільному і шкільному віці, впливають на адекватність її поведінки, допомагають регулювати емоційні прояви в колективі, родині, сприяють їх корекції. Психокорекційний ефект впливу мистецтва на дитину з проблемами виражається також у тому, що спілкування з мистецтвом допомагає їй «очиститися» від нашарувалися негативних переживань, негативних проявів і вступити на новий шлях відносин з навколишнім світом» [1, с. 20].

«Корекційні можливості мистецтва щодо дитини з проблемами розвитку пов'язано насамперед з тим, що воно є джерелом нових позитивних переживань дитини, породжує нові креативні потреби і

способи їх задоволення у тому чи іншому виді мистецтва. А підвищення естетичних потреб дітей з різними відхиленнями, активізація потенційних можливостей дитини у практичній художній діяльності і творчості – це і є реалізація соціально-педагогічної функції мистецтва. Соціально-педагогічне спрямування корекційної роботи з дітьми з проблемами за допомогою мистецтва здійснюється двома шляхами: – шляхом виховання здатності естетично сприймати дійсність як безпосередньо в житті, так і через твори мистецтва; – шляхом діяльності, пов'язаної з мистецтвом (художньо-мовленнєвої, музичної, образотворчої, театралізовано-ігрової)» [1, с. 19–20].

У практиці реабілітації дітей із порушеннями розвитку та поведінки широко застосовують спеціальні види допомоги, насамперед, ігротерапію та арттерапію (терапію мистецтвом).

Ігротерапія – це метод корекційного впливу на дітей із використанням гри. Гра знімає напруженість, тривогу, страх перед оточуючими, підвищує самооцінку, розширює можливості спілкування, збільшує діапазон доступних дитині дій із предметами. Використання ігротерапії є корисним під час соціального інфантилізму, замкненості, під час порушень поведінки, наявності шкідливих звичок тощо.

Мета арттерапії полягає у гармонізації розвитку особистості через розвиток самовираження і самопізнання. Найважливішою технікою арттерапевтичного впливу, з точки зору представників психоаналізу, є техніка активної уяви, спрямована на те, щоб зіткнути між собою свідоме і несвідоме і примирити їх між собою шляхом активної взаємодії. Основними видами арттерапії є: терапія малюнком, музикотерапія, бібліотерапія, танцювальна терапія, створення історій, казкотерапія, лялькотерапія. Розглянемо їх більш детально.

Малюнкова терапія передбачає використання малювання для зняття психічного напруження, стресу, депресії, страхів, почуття самотності, замкненості. Важливо знати, що для агресивних і гіперактивних дітей не варто використовувати фарби, глину, пластилін, адже вони можуть стимулювати неконструктивну активність. Для емоційно замкнених, тривожних клієнтів, навпаки, ці матеріали і великі аркуші паперу можуть бути корисними.

Музикотерапія використовує музику у якості засобів корекції (прослуховування музичних творів, індивідуальна і групова гра на музичних інструментах).

Корекційний вплив читання проявляється у тому, що ті або інші образи і пов'язані з ними почуття, прагнення, бажання, думки, що було засвоєно за допомогою книг, заповнюють брак власних образів і уявлень, змінюють тривожні думки і почуття або роблять їх більш позитивними.

Танцювальну терапію використовують під час роботи з тими людьми, що мають емоційні розлади, порушення спілкування, міжособистісної

взаємодії, вади слуху і зору. Танцювальну терапію використовують в основному під час групової роботи. Вона спонукає до свободи і виразності рухів, розвиває рухливість, зміцнює сили як на фізичному, так і на психічному рівні.

Створення історій, оповідань використовують для поживлення почуттів дитини або підлітка для того, щоб перетворити внутрішній неспокій у конкретний образ, знайти адекватні способи розв'язання конфліктів, які викликали порушення поведінки дитини.

Казкотерапія використовується для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, удосконалення взаємодії з оточуючим світом. Тексти казок викликають у дітей інтенсивний емоційний резонанс, що допомагає створити у складних емоційних обставинах ефективну ситуацію спілкування.

Лялькотерапія як метод заснована на процесах ідентифікації дитини з улюбленим героєм мультфільму, казки та з улюбленою іграшкою.

Педагоги, що працюють із дітьми з особливостями розвитку виконують надзвичайно важливі завдання, сприяючи соціальній адаптації та суспільній інтеграції, формуванню особистості дітей із різними групами порушень. Під впливом стресогенних факторів, завантаженості і тяжкості педагогічної діяльності у вчителів спостерігаються когнітивно-емоційні складні ситуації спілкування, психоемоційне напруження; невротизація, наступають незворотні зміни у соматичному здоров'ї. Майбутні фахівці мають не тільки оволодіти основами фахових предметів, але й навчитися власній емоційній саморегуляції, творчим підходам до майбутньої діяльності [5].

Складне людське внутрішнє життя пов'язане з процесами самоаналізу, самопрограмування і самонавіювання. Ці процеси бувають конструктивними і деструктивними. Людина має вчитися блокувати негативні фактори, використовувати тільки позитивне самонавіювання. Великий емоційно-творчий потенціал має національне та світове мистецтво: фольклор, театр, музика, музеї, образотворча діяльність, кінематограф, література, декоративно-ужиткове мистецтво, природа.

Висновки з дослідження полягають у тому, що:

Гуманізація і людиноцентризм у суспільстві спонукають звернути увагу на розвиток особистості майбутнього педагога, адже саме він впливатиме на наступні покоління, від його особистісних якостей, професіоналізму багато у чому залежатиме, якою стане наша держава у майбутньому.

Ознакою сучасної системи освіти є інтеграція – включення дітей з особливими потребами у діяльність масових навчальних закладів. Таким чином фахівцями здійснюється корекція розвитку дітей – спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, подолання порушень розвитку, запобігання їм та сприяння розвитку дитини

зі спеціальними потребами з метою якнайбільшого наближення до норми. Мистецтво, творчість, маючи специфічні корекційні особливості, розвивають емоції, свідомість, виховують гуманістичні ідеали.

Актом творчості, який дозволяє дитині відчувати і зрозуміти саму себе, вільно висловлювати свої почуття і думки, звільнитися від конфліктів і сильних переживань, розвинути емпатію, бути самою собою, мріяти і надіятися на краще, зняти напругу, є малювання; під час корекції емоційних відхилень, страхів, розладів рухів і мовлення, психосоматичних захворювань, відхилень у поведінці, під час проблем спілкування може бути корисною музикотерапія; спеціальний корекційний вплив на дитину за допомогою читання спеціально підібраної літератури з метою нормалізації або оптимізації її психічного стану називають бібліотерапією; танцювальна терапія впливає на розвиток усвідомлення власного тіла, створення позитивного образу тіла, розвиток навичок спілкування; казки використовуються для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, удосконалення взаємодії з оточуючим світом; лялькотерапію широко використовують для покращення соціальної адаптації, під час корекційної роботи зі страхами, заїканням, порушеннями поведінки, а також під час роботи із дітьми, що мають емоційні травми.

Під час навчання у вищому навчальному закладі студенти мають не тільки оволодіти основами фахових предметів, методиками корекційної освіти, але й навчитися власній емоційній саморегуляції, творчим підходам до майбутньої діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні емоційно-творчих підходів до процесів формування психічного здоров'я майбутніх педагогів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комиссарова, Т.А.Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник / С.Д.Максименко. – Видання друге, перероблене та доповнене. – Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. – 272 с.
3. Некрасова І.М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / І.М.Некрасова. – Київ, 2002. – 15 с.
4. Рацул А.Б. Корекційна педагогіка. Навчальний посібник / А.Б.Рацул, І.О.Шишова, О.А.Рацул. – Кіровоград: «КОД», 2012. – 356 с.
5. Рачковская Н. А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Н.А.Рачковская. – Москва, ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», 2012. – 49 с.
6. Степанов О.М. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О.М.Степанов. – К.: Академвидав, 2011. – 416 с. (Альма-матер).

7. Ханзерук Л.О. Формування досвіду спілкування у дошкільників з церебральним паралічем: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л.О. Ханзерук. – Інститут дефектології АПН України – Київ, 2001. – 16 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишова Інна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: підготовка студентів психолого-педагогічного профілю до роботи із дітьми з особливими потребами.

УДК 378.091.2:785

ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Олена ГОРБЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розкривається зміст і сутність понять індивідуальний та диференційований підходи. Розглядається проблема використання та впливу принципу індивідуально-диференційованого підходу у процесі формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: індивідуалізація, диференціація, індивідуальний підхід, диференційований підхід, принцип індивідуалізації, диференціація навчання, інструментально-виконавська компетентність.

В статье раскрывается содержание и сущность понятий индивидуальный и дифференцированный подходы. Рассматривается проблема использования и влияния принципа индивидуально-дифференцированного подхода в процес формирования инструментально-исполнительской компетентности будущих учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, индивидуальный подход, дифференцированный подход, принцип индивидуализации, дифференциация обучения, инструментально-исполнительская компетентность.

The article reveals the content and nature of individual concepts and different approach. The problem of the use and impact of the principle of individual and differentiated approach to the process of instrumental performance competence of future teachers of music. The use of individual and differentiated in the process of formation of instrumental performing competence of the future teachers of musical art, is one such organization of pedagogical influence, which implies taking into account individual characteristics, diagnosis personal-typological characteristics and abilities of

students, introduction of innovative pedagogical technologies, the art of interpretation tasks of varying complexity, providing possibilities of choice of individual learning path for self-realization and self-expression of students in the field of music and performing arts.

Keywords: individualization, differentiation, individual approach, a differentiated approach, the principle of individualization, differentiation studies, performing instrumental competence.

Постановка проблеми. Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики у процесі навчання у ВНЗ набуває особливої значущості, оскільки передбачає формування вмінь і набуття особистісного досвіду здійснювати різнобічну й багатогранну музично-педагогічну діяльність у загальноосвітній школі засобами інструментально-виконавської діяльності, спрямованої на формування духовного світу вихованців.

Компетентнісно спрямована парадигма освіти виходить із того, що інтенсивний і динамічний розвиток особистості відбувається продуктивно, якщо створені умови для задоволення її базових потреб, зокрема потреби в самоорганізації і реалізації свого творчого потенціалу й потреби у пізнанні відповідно до індивідуального способу освіти, що детермінує індивідуальні когнітивні стратегії.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття «індивідуальний підхід» тісно пов'язане із поняттям «індивідуалізації» навчання. Зміст цих понять полягає у наступному: в першому випадку мають справу із принципом навчання, у другому – із здійсненням цього принципу, що має свої форми та методи (І.Унт, Є.Рабунський).

Індивідуальний підхід як засіб підвищення ефективності навчання визначають І.Гладких, М.Сонін та ін.; як засіб розвитку пізнавальної активності та самостійності – Л.Арістова, І.Огородніков, М.Данілова, М.Махмутова, Д.Вількеєв, Н.Половнікова, А.Кірсанов та ін. Значний внесок у вивченні проблеми індивідуального підходу здійснили Є.Рабунський та І.Унт, які розглядають його з позицій самостійної роботи. Різні взаємозв'язки фронтальної, групової та індивідуальної форми навчання досліджують В.Загвязінський, І.Чередов, Л.Книш, Т.Ніколаєва, Є.Рабунський. В умовах широкого впровадження у навчальний процес комп'ютерних технологій поняття «індивідуальний підхід» дістало значного теоретичного переосмислення та розширення, що обґрунтовують у наукових працях А.Довгялло, В.Глушков, В.Володько, Б.Гершунський, Ю.Машбиць та ін..

У музично-педагогічній освіті індивідуально-диференційований підхід є традиційним, оскільки зумовлюється специфікою музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Метою статті є розкриття сутності і значення індивідуально-диференційованого підходу в процесі формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Існують різні підходи щодо визначення поняття «індивідуалізація навчання». Зміст поняття «індивідуалізація» у багатьох авторів подається по-різному відповідно меті і засобам навчання. У «Педагогічній енциклопедії» та Українському педагогічному словнику індивідуалізація навчання визначається як організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні можливості учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання, тобто індивідуалізація у такому її розумінні передбачає обов'язкове урахування особливостей кожного учня. У такому контексті використовують поняття «індивідуалізація» Є.Рабунський, А.Бударний, А.Кірсанов, враховуючи особливості груп учнів, схожих за будь-якою ознакою еквівалентності.

Поняття «індивідуалізація навчання», зазначає Т.Дейніченко, має розглядатися у більш широкому розумінні, оскільки індивідуальні особливості учнів мають не тільки враховуватись, але й на ці особливості необхідно «спиратися» у процесі навчання. В рамках розгляду сутності поняття «індивідуалізація навчання» автор визначає такі категорії, як «індивід», «людина», «особистість», «індивідуальність», стверджуючи, що поняття «людина», «особистість», «індивідуальність» знаходяться у тісному взаємозв'язку, але відрізняються ступенем соціальної активності людини. Найбільш близьким до процесу навчання визначається «індивідуальність».

Термін диференціація (від лат. *differentia* – різноманітність, відмінність) означає поділ, розчленування чого-небудь на окремі різноманітні елементи [2, с. 224]. У педагогіці диференційований підхід – це цілеспрямована діяльність учителя з навчання й виховання кожного учня, яка передбачає використання різних рівнів навчального матеріалу, різних навчальних планів і програм, різних прийомів і методів навчання, що відповідають різним рівням інтелектуального розвитку тих, хто навчається [6, с. 61].

Значний здобуток в розвитку поглядів на сутність диференційованого навчання зробили науковці, які вказали на необхідність поєднання учнів у типологічні групи, складання для них диференційованих завдань та варіативних навчальних програм. Так, на думку І.Бутузова, диференційоване навчання передбачає не тільки організацію процесу навчання відповідно індивідуальним особливостям учнів, а є формою внутрішнього розподілу учнів на приблизно однакові за рівнем успішності навчання групи (сильні, середні, слабкі), що уможливорює здійснювати навчальну роботу з цими групами на різних рівнях. Слід підкреслити, що науковці, зокрема, І.Бутузов акцентує увагу на необхідності здійснення

навчальної діяльності учнів на різних рівнях для опанування ними програмним матеріалом відповідно індивідуальним особливостям, пропонуючи єдину форму внутрішньо-класної, типолого-групової диференціації.

Диференційоване навчання І.Чередов розуміє як процес, що передбачає детальне вивчення індивідуальних особливостей учнів та організацію диференційовано-групової форми навчання. Диференційовано-групова форма навчання, зазначає науковець, передбачає таке планування навчальної діяльності різних типологічних груп учнів, при якому завдання для груп відрізняються не об'ємом, а типом конструкції. При цьому І.Чередов робить акцент на тому, що диференційовано-групова форма навчання не є основною і застосовується у навчальному процесі на певних його етапах для ефективності навчального процесу. Продуктивні можливості цієї форми, зазначає дослідник, виявляються у комплексі з іншими формами навчання, що спричиняє інтенсифікацію навчальної діяльності.

Диференційований підхід Ю.Зотов визначає як спосіб реалізації індивідуалізованого навчання. На його думку, диференційований підхід полягає у складанні диференційованих індивідуальних завдань, які розрізняються за ступенем складності – від репродуктивних до творчих. Зазначимо, що Ю.Зотов, обґрунтовуючи необхідність впровадження варіативних навчальних програм, доводить залежність їх оптимальної реалізації від організаційно-педагогічних умов, особливостей класів, навчальних груп, форм і методів навчання, контролю, корекції, аналізу результатів навчання і самоаналізу.

Важливість використання індивідуально-диференційованого підходу у загальній та вищій педагогіці визначають вітчизняні вчені: С.Гончаренко, О.Бугайов, Д.Дейкун, П.Дроб'язко, В.Володько, І.Унт, А.Кірсанов, Є.Рабунський, М.Поленова, О.Братанич та ін.

Проблема інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики на сучасному етапі є однією з найактуальніших. Її різні аспекти розкриваються в ґрунтовних працях О.Абдулліної, Л.Арчажнікової, А.Болгарського, О.Олексюк, Г.Падалки, А.Растригіної, О.Ростовського, О.Рудницької, Г.Ципіна, О.Шульпякова, О.Щолокової та ін.; досліджуються у дисертаційних роботах, котрі розкривають різні аспекти інструментальної підготовки майбутніх фахівців: Л.Гусейнової (готовність майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності); Н.Згурської (музично-виконавська культура майбутнього вчителя музики); І.Гринчук, В.Крицького (уміння художньої інтерпретації); В.Муцмахера (інструментально-виконавські уміння); М.Давидова, Т.Юник (інструментально-виконавська майстерність); О.Щербініної (музично-стильові уявлення майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки) та ін.

О.Ростовський зазначає, що у процесі становлення і розвитку музично-педагогічної освіти склалася певна система інструментальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, яка істотно відрізняється від підготовки інструменталістів-виконавців у мистецьких вузах, оскільки основною метою музиканта-виконавця є розкриття художнього образу в процесі публічного виступу, тоді як учитель музичного мистецтва засобами різноманітної інструментально-виконавської творчості формує духовну культуру і внутрішній світ школярів.

Аналізу й дослідженню різних аспектів інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки приділяється значна увага сучасних науковців.

Так, проблема формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської підготовки розглядається в науковому дослідженні Л.Гусейнової. Дослідницею розроблена дидактична модель інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя, що полягає у спрямованості цього процесу на формування готовності до інструментально-виконавської діяльності; у визначенні її сутнісної основи – виконавської культури, що формується в активній навчально-виконавській діяльності; у набутті усвідомленого позитивного ставлення та стійкої потреби у ній.

Професійна діяльність учителя музичного мистецтва характеризується складністю і поліфункціональністю, оскільки містить як загальнопедагогічні, так і специфічні характеристики, що пов'язані насамперед з музично-виконавською підготовкою. Виконавські знання, вміння та навички вчителя музики, що відповідають певним видам інструментально-виконавської діяльності, групуються в єдиний комплекс, який передбачає володіння різновидами художньо-інтерпретаційної діяльності (інструментальною, вокальною, вокально-інструментальною, диригентсько-хоровою, композиторською, концертмейстерською, мистецтвом творчого музикування тощо), що спрямовуються на розвиток творчого мислення, інтелектуальної активності, емоційно-почуттєвої проникливості майбутніх фахівців. Інструментально-виконавська діяльність учителя музичного мистецтва передбачає володіння комплексом знань, інтерпретаційних умінь та навичок, здатністю до творчо-самостійного осмислення художнього образу, володіння технікою художнього виконання тощо.

У процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики Н.Згурська виокремлює його музично-виконавську культуру, яку визначає як динамічне інтегративне утворення, що передбачає здатність розкривати, відтворювати в процесі інтерпретаторської діяльності зміст музичного твору та доносити його до учнів у художньо досконалій формі. Дослідниця зазначає, що музично-виконавська культура вчителя музики характеризує рівень його особистісного професійного розвитку,

прагнення до самовдосконалення й виокремлює такі її компоненти: мотиваційність (позитивне ставлення до професійної роботи з дітьми, інтерес до навчання, потреба в інтерпретації музичних творів); оцінність (музично-естетичні оцінки, виконавські ідеали, переконання в сфері професійної підготовки); обдарованість (музичні, виконавські здібності); тезаурус (професійно-виконавські знання, уміння й навички); творча самостійність (своєрідність виконавських дій, незалежність у роботі, дійовий самоконтроль, музична активність) й доводить, що інтерпретаторська діяльність є характерною ознакою культурних явищ, найбільш сприяє самовдосконаленню особистості й є значущим фактором формування інструментально-виконавської культури [3].

Розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, психологи (Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.) підкреслюють, що людина як унікальна система особистісних смислів, індивідуально своєрідних способів упорядкування зовнішніх вражень і внутрішніх переживань, є не пасивним об'єктом впливу навколишнього середовища, а активним суб'єктом діяльності. Тому формування особистісних якостей відбувається через активну діяльність суб'єкта, котра у свою чергу вимагає виявлення високого рівня креативності, творчості, самостійності й детермінується певними педагогічними умовами. Розвивальною, стверджують дослідники, є тільки та діяльність, зміст і характер якої спрямовується на формування емоційно-мотиваційної сфери, а способи її виконання ставлять студента в позицію активного суб'єкта навчальної діяльності.

Серед педагогічних умов, котрі, забезпечують ефективність та результативність процесу формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва й плідно впливають на якість професійної підготовки майбутніх фахівців доцільним є використання принципу індивідуального та диференційованого підходу. Індивідуальний та диференційований підходи є такою організацією педагогічного впливу, що передбачає урахування індивідуальних особливостей, діагностику особистісно-типологічних особливостей і здібностей студентів, впровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій, завдань різної складності, спрямовані на розкриття творчого потенціалу кожного студента, забезпечення можливостей вибору індивідуальної траєкторії навчання з метою самореалізації студентів у царині музично-виконавської творчості. Використання принципу індивідуалізації та диференціації навчання сприяє формуванню художньо-інтерпретаційних умінь студентів з урахуванням їхніх інтересів, нахилів, уподобань та здібностей, реалізації їхнього творчого потенціалу, художньо-інтерпретаційних умінь особистісного, художньо-творчого самовираження.

Обґрунтовуючи художньо-інтерпретаційну природу виконавської діяльності, Є.Гуренко розкриває своєрідність художньої інтерпретації,

котру ототожнює з процесом виконання. Автор у складній художньо-інтерпретаційній системі виокремлює дві підсистеми: перша – це процес формування виконавського задуму (художнє проектування результату виконавського мистецтва); друга – реалізація результату виконавського мистецтва як матеріального утворення. Перша підсистема передбачає засвоєння продукту первинної художньої діяльності і створення виконавської концепції; друга містить реалізацію результату виконавського мистецтва спочатку в процесі репетиційної роботи, а потім реалізацію результату виконавського мистецтва у процесі публічного виступу.

Принцип індивідуалізації, підкреслює Г.Падалка, означає піклування про «виявлення і збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смислових переваг в галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості» [5, с. 154]. Якщо художньо-інтерпретаційна діяльність не є для студента індивідуально-неповторним ставленням до твору, яскраво вираженим власним емоційно-емпатійним співпереживанням у процесі пізнання художнього образу, створюються передумови уніфікованого творення музичних образів за певними штампами, «антихудожніми кліше». Тому виявлення і розвиток особистісних характеристик й особливостей студентів, актуалізація і збереження їхньої індивідуальної неповторності уможливує здійснити вплив на формування й розвиток всіх компонентів інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики.

Диференційований підхід уможливує створення умов для особистісного, художньо-творчого самовираження студентів, реалізації їхнього творчого потенціалу з урахуванням інтересів, нахилів, уподобань та здібностей.

Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики характеризується індивідуальною формою навчання, тому найактивніший вплив на формування художньо-інтерпретаційних компетенцій (предметних та міжпредметних) здійснюється в процесі індивідуальних занять з фаху, на яких «застосовуються різні прийоми впливу та активні методи навчання» [4, с. 100]. З огляду на це, «актуалізація індивідуального, опора на індивідуальне начало дає можливість «підтягнути» до вищого рівня розвитку всі компоненти художньої підготовки [5, с. 158] особистості, сприяти розвитку властивих для кожного студента рис та особливостей, які становлять творчу музичну індивідуальність [4, с. 100].

Висновки. Використання індивідуально-диференційованого підходу у процесі формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, є такою організацією педагогічного впливу, що передбачає урахування індивідуальних особливостей, діагностику особистісно-типологічних особливостей і здібностей студентів, упровадження інноваційних художньо-педагогічних

технологій, художньо-інтерпретаційних завдань різної складності, забезпечення можливостей вибору індивідуальної траєкторії навчання для самореалізації і самовираження студентів у царині музично-виконавської творчості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і голов. ред. В.Т. Бусел – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с
3. Згурська Н.М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2001. – 16 с.
4. Олексюк О.М. Музична педагогіка. – К., 2006. – 188 с.
5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Сікорський П.І. Організація диференційованого навчання в сільській школі: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – К.: Ін-т педагог. і психолог. проф. освіти АПН України, 1995. – 160 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горбенко Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 378:78 051

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Світлана ГРОЗАН (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються можливості розвитку професійно-творчого мислення майбутніх учителів музичного мистецтва засобами проблемного навчання. Доведено, що проблемне навчання формує інтерес до виконавської діяльності. Визначено, що основною умовою створення проблемної ситуації є наявність протиріччя або невідповідності. Пропонуються деякі прийоми, на підставі яких можна створити проблемну ситуацію.

Ключові слова: *проблемне навчання, професійно-творче мислення, майбутній вчитель музичного мистецтва.*

В статье рассматриваются возможности развития профессионально-творческого мышления будущих учителей музыкального искусства средствами проблемного обучения. Доказано, что проблемное обучение формирует интерес к исполнительской деятельности.

Определено, що основним условием создания проблемной ситуации есть наличие противоречий или несоответствий. Предлагаются некоторые приемы, на основании которых можно создать проблемную ситуацию.

Ключевые слова: проблемное обучение, профессионально-творческое мышление, будущий учитель музыкального искусства.

The article examines the possibilities of development professionalno-creative thinking of future teachers of musical art means of problem-based learning. It is proved that the problem training forms interest to performing activity. Determined that the main condition for the establishment of a problem situation is the presence of a conflict or inconsistency. Some techniques on the basis of which you can create a problem situation. It is determined that the main function of the problem situation is to create a specific psychological state student that occurs in the process of solving the problem, for which there is no ready means of solution. It is determined that for problem-based learning is that knowledge and methods of their activity does not rise in finished form, not offered to certain rules and instructions of the task solution, and all of the content of education is to stimulate the search activity of the student.

Keywords: problem training, professional and creative thinking, the future teacher of musical art.

Постановка проблеми. В умовах відродження й розбудови системи освіти України, як зазначається у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), проблема розвитку творчого мислення та інтелектуальних можливостей майбутнього покоління надзвичайно актуальна. Розвиток науки й культури у нових умовах ставить нагальне завдання – формування творчого потенціалу нашого суспільства. У зв'язку з цим підвищується соціальна відповідальність загальноосвітньої школи і перш за все вчителя. Одним із показників професійної спрямованості вчителя є усвідомлення ним своєї діяльності як безперервного процесу розв'язання педагогічних задач з метою розвитку особистості учня. Саме у процесі розв'язання педагогічних задач виявляється творче мислення вчителя, зумовлене особливостями розумової діяльності і характером його професійної праці. Особливості творчого мислення вчителя визначаються загальною стратегією педагогічної праці, її «надзадачею», котра полягає в тому, щоб, залучивши учня до діяльності і спілкування, зробити його суб'єктом цієї діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що формування професійно-творчого мислення відбувається значно складніше, ніж оволодіння знаннями. Це виражається в невмінні студентів приймати самостійні рішення, відійти від вивченого зразка, висловлювати незалежні судження в тих або інших педагогічних ситуаціях, передбачати можливі результати взаємодії з колективом, окремою особистістю.

Таким чином, отримані дані свідчать про наявність недоліків у розвиткові професійного, творчого мислення майбутнього вчителя.

Незважаючи на певні досягнення у розробці проблеми мислення особистості, технологія формування професійно-творчого мислення не була предметом спеціального психолого-педагогічного вивчення, не включала цілісного теоретико-методологічного обґрунтування моделі професійно-творчого мислення майбутнього вчителя музики.

Мета статті – розкрити можливості розвитку професійно-творчого мислення майбутніх учителів музики засобами проблемного навчання.

Проблема формування мислення знайшла широке відображення у психолого-педагогічній літературі. Серед досліджень цього напрямку виділяються ті, що розкривають феномен мислення (Б.Ананьєв, А.Брушлинський, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Б.Теплов). Деякі істотні аспекти мислення розробляється з позиції підготовки вчителя в системі безперервної педагогічної освіти (А.Алексюк, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, В.Сластьонін); формування і розвитку педагогічної майстерності, педагогічних умінь (О.Абдулліна, І.Зязюн, С.Сисоєва). Становлять інтерес різноманітні психологічні та філософські концепції мислення, відображені у працях зарубіжних учених (Дж.Гілфорд, У.Джемс, Дж.Дьюї та ін.).

Виклад основного матеріалу. Феномен творчості, розвитку творчої особистості, створення умов, за яких ці процеси протікають більш успішно, – значимі явища в сучасній теорії та практиці. У науці творчість досліджується як вид діяльності, процес і продукт. Як відомо, існують види діяльності, що виконуються стандартно, але в які з ініціативи виконавця може вноситься творчий початок – удосконалення способу діяльності, винахід і т.д. У цих видах творчості, як правило, відбувається тривалий пошуковий і підготовчий період, який закінчується винаходом або відкриттям. Таке однократне відкриття не вимагає повторення, а тільки тиражування.

Інші види діяльності вимагають постійної готовності до пошуку індивідуального творчого стилю, оскільки нестандартні ситуації можуть виникнути несподівано. Цей тип творчості, оперативний, необхідний педагогам, організаторам, продуктом якого є знаходження нового способу дії, неповторного й конкретного, вимагає постійної напруги й готовності до пошуку. Він вимагає контакту з середовищем, що постійно змінюється. Особливо це стосується педагогічного процесу, коли виникають нестандартні, критичні ситуації або необхідно оперативно змінити спосіб викладення матеріалу.

Наступний вид діяльності належить до розряду так званих художньо-творчих, що припускає обов'язкове привнесення новизни й оригінальності в кожний кінцевий продукт діяльності. Цей вид на тлі інших має свою специфіку. Мистецтво завжди органічно пов'язане з індивідуальністю та особистістю художника, композитора. Твори мистецтва не можуть повторюватися, як і будь-яка індивідуальність, ні за змістом, ні за формою

й вимагають нового в кожному музичному творі, картині тощо. Мистецтво, відображаючи конкретний і неповторний час, наче фіксує його. Для цього потрібне постійне поглиблене пізнання реальності, вироблення потреби до пізнання й удосконалення.

До художньо-творчих видів діяльності належить і виконавська діяльність музиканта. Діяльність виконавця спрямована на розкриття задуму композитора, створення художнього образу, а інтерпретація твору безпосередньо пов'язана із внутрішнім світом виконавця, його світоглядом, думками, почуттями. Кожний музичний твір можна інтерпретувати, підходячи до нього з різних позицій. Усі авторські вказівки переломлюються в індивідуальній свідомості виконавця та повинні відображати думки, почуття, інтелектуальний рівень самого музиканта.

Г.Нейгауз [7, с. 60] писав, що багатство внутрішнього світу особистості виконавця дозволяє йому знаходити найбільш глибокі й тонкі відтінки авторського задуму. Не менш важливим є те, щоб музика знаходила внутрішній відгук у виконавця, щоб він був захоплений нею. Інтерпретація музичного твору немислима без активного прояву уяви, фантазії виконавця. Ці елементи є неодмінними атрибутами творчого мислення. Виходячи з вищесказаного, визначається актуальність формування й розвитку творчого мислення музиканта – майбутнього вчителя. Музичне мислення – явище складне й багатокомпонентне. Його називають і «інтелектуальним сприйняттям», і «відображенням людиною музики», і «освоєнням музики». Існує багато підходів до проблеми музичного мислення. До сучасного розуміння даної проблеми підводить концепція Б.Асаф'єва [2, с. 23] про інтонацію як центральний, базовий елемент музичної мови, і Б.Яворського, творця теорії ладового ритму. Аналізуючи дані концепції, очевидно, що і музикант-виконавець, і слухач повинні оперувати у процесі музичного сприйняття певними системами уявлень про інтонацію, найпростішими виразно-образотворчими засобами, а також іншими засобами, що викликають певні настрої, поетичні спогади, образи, відчуття. На цьому рівні проявляє себе музично-образне мислення, міра й ступінь розвиненості якого залежать від того, яке місце займає даний аспект у підготовці музиканта. Відповідно до концепції Б.Асаф'єва [2, с. 48] інтонація є головним провідником музичної змістовності, музичної думки, а також носієм художньої інформації, емоційного заряду, душевного руху. Однак емоційна реакція на інтонацію, проникнення в її емоційну сутність є вихідним пунктом процесу музичного мислення, але це ще не сам процес мислення. Це лише первинне відчуття, перцептивний відгук. Оскільки мислення бере початок, як правило, від зовнішнього або внутрішнього «поштовху», то відчуття музичної інтонації є свого роду сигналом, імпульсом до будь-яких музично-розумових дій.

Подальші форми відображення музичної дійсності у свідомості людини пов'язані з осмисленням логічної організації звукового матеріалу.

Трансформація інтонацій у мову музичного мистецтва можлива лише після певної обробки, зведення їх у ту або іншу структуру. Поза музичною логікою, поза різноманітними інтегративними зв'язками, що виявляють себе через форму, лад, гармонію, метроритм і т.д. музика залишиться хаотичним набором звуків і не зійде до рівня мистецтва. Осмислення логіки організації різних звукових структур, уміння в музичному матеріалі знаходити подібність і розходження, аналізувати й синтезувати, встановлювати взаємозв'язки є наступною функцією музичного мислення. Ця функція більш складна за природою, оскільки зумовлена не тільки й не стільки перцептивними, емоційно-почуттєвими, але переважно інтелектуальними проявами з боку індивіда, вона припускає певну сформованість його музичної свідомості. Слід підкреслити, що при певній автономності цих двох функцій процеси музично-розумової діяльності стають повноцінними тільки при умові їх органічного сполучення і взаємодії.

Однак більшість педагогів музично-виконавського класу, концентруючись на впливові на перцептивну, емоційну сторону музичної свідомості учнів, меншою мірою приділяють увагу процесам розуміння, інтелектуального осмислення творів. Одна з причин такого стану речей – недостатньо ясне уявлення про природу й сутність музичного мислення. Деякі педагоги-практики переконані, що емоційно-чуттєвий початок у музичній свідомості з надлишком покриває відсутність або недолік інтелектуальної його складової. Тим самим мислення музиканта трактується як специфічне мислення без понять, яке через це принципово відрізняється від звичайного мислення людини, що включає в себе й поняттєво-логічний компонент [2, с. 77]. Серед різноманітних засобів, які можуть забезпечити ефективність формування та розвитку в майбутніх учителів музики професійно-творчого мислення, особливе місце належить, на нашу думку, проблемному навчанню, яке, на наш погляд, сприяє як активізації розумової діяльності, так і розвитку творчого мислення.

Творче мислення являє собою особливий щабель музичного мислення. Музично-інтелектуальні процеси на цьому рівні характеризуються переходом від репродуктивних дій до продуктивних, від відтворюючих до творчих. У зв'язку з цим питання про пошук продуктивних методів, що формують творче мислення учнів є досить актуальним. Одним із найбільш ефективних методів, за допомогою якого відбувається формування та розвиток творчих якостей особистості, визнаний метод проблемного навчання (М.Махмутов, О.Матюшкін, М.Левіна, В.Загвязинський та ін.). Він досить широко застосовується у практиці загальноосвітньої школи й ВНЗ. Однак у музичній педагогіці він використовується на інтуїтивному рівні, без конкретних методичних розробок.

Для проблемного навчання характерно те, що знання та способи діяльності не підносяться у готовому вигляді, не пропонуються певні

правила й інструкції вирішення завдання. Весь зміст навчання складається у стимулюванні пошукової діяльності учня. Активізація пізнавальної та виконавської діяльності учнів, розвиток інтересу до предмета, формування самостійності і творчого відношення відбуваються ефективніше, якщо викладач не декларує, а постійно міркує, полемізує, залучає учня до активного пошуку доказів, що засновані на певних знаннях, асоціаціях, слухових враженнях. Такі заняття по суті перетворюються на діалог, спільні роздуми, дослідницьку роботу. При використанні технології проблемного навчання формується особливий стиль розумової діяльності, підвищується дослідницька активність і самостійність учнів, вони вчаться мислити логічно, науково, творчо. Крім того, факт суб'єктивного «відкриття» істини та сам процес її пошуків викликає в учнів глибокі інтелектуальні почуття, у тому числі почуття задоволеності й упевненості у своїх можливостях і силах. А емоційно забарвлене, «пережите» знання має більше шансів закріпитися надовго у свідомості, ніж отримане в готовому виді. Автори даного методу структурною одиницею проблемного навчання вважають проблемну ситуацію і процес її вирішення [6, с. 15].

Для розуміння сутності проблемної ситуації необхідно розкрити значення поняття «проблема». У філософії «проблема» визначається як «конкретне знання про незнання». У цьому парадоксальному, на перший погляд, судженні міститься суть проблемного навчання. Усвідомлення відомого й невідомого у певній ситуації, усвідомлення проблеми створюють стан здивованості, психологічного дискомфорту, що й спонукає шукати вихід зі стану невизначеності, дефіциту інформації. Це визначає суть проблемної ситуації.

Головна функція проблемної ситуації складається у створенні певного психологічного стану учня, що виникає у процесі вирішення завдання, для якого немає готових засобів рішення. Одним з таких емоційних станів є подив. Аристотель уважав інтелектуальну емоцію подиву початком процесу пізнання. Р.Декарт, розвиваючи думку Аристотеля, зазначав, що пізнання починається з подиву, що, на його думку, дозволяє людині звертати увагу на те, що раніше проходило повз його свідомість. Подив виконує функції спонукання та орієнтації. Почуття подиву, іноді обурення (при зіткненні життєвих уявлень із науковим поясненням цих явищ, або при використанні прийому контрасту видимого й прихованого смислу висловлення) служать внутрішніми сигналами розумових процесів, сприяють міцному засвоєнню знань [4, с. 68].

Проблемне навчання формує інтерес до виконавської діяльності. На думку вчених, інтерес є одним із дійових мотивів людської діяльності. Інтерес можна визначити як позитивне оцінне ставлення суб'єкта до його діяльності [1, с. 55]. Інтерес – двигун активності та регулятор витривалості у діяльності. Саме інтерес до предмета, явища дозволяє проникнути в його сутнісні глибини. Крім того, інтерес стимулює інтелектуальну активність,

яку Д.Богоявленська виділяє як «одиницю аналізу» творчості [3, с. 108]. Причому інтелектуальна активність розглядається нею як готовність займатися не стимульованою ззовні діяльністю, а за внутрішнім спонуканням особистості. Проблемна ситуація створюється з урахуванням реальних, значимих для учнів протиріч. Тільки в цьому випадку вона стає потужним джерелом мотивації пізнавальної активності й спрямовує мислення на пошук невідомого. Існує безліч способів створення проблемної ситуації, однак далеко не всі вони застосовуються в музичній педагогіці, особливо у виконавській практиці в силу її специфічності. Пропонуємо деякі прийоми, на підставі яких можна створити проблемну ситуацію:

1) порівняння різних інтерпретацій одного й того ж музичного твору у виконанні російських або зарубіжних музикантів. Таким же способом можна порівняти різні редакції того ж самого твору й запропонувати студентові обрати найбільш вдалу. Свій вибір учню необхідно аргументувати й довести. Такі дії він зможе здійснити тільки на підставі наявних у нього знань про стиль композитора, епоху, особливості музичної мови, можливості інструмента тощо;

2) свідомо використовувати помилкове висловлення викладача і таким способом залучати учнів до обговорення. За допомогою цього прийому вирішуються питання аплікатури, фразування, а також питання динаміки й штрихів;

3) використання типових помилок учнів і залучення їх до міркування про способи виправлення цих помилок;

4) взяти під захист свідомо невірну або суперечливу редакцію, де, наприклад, порушені закони інтонаційної логіки, енергійні затактові ходи редактором запропоновано виконувати ніжно, співуче й т.п. Якщо учень має відповідну підготовку, певний слуховий досвід, то такий «захист» з боку педагога викличе в нього інтелектуальну емоцію обурення й бажання спростувати невірну точку зору, таким чином, основна психологічна умова проблемної ситуації буде виконана.

Як уже зазначалося, основна умова створення проблемної ситуації – наявність протиріччя або невідповідності. Такі невідповідності у виконавському класі можна змодельовати, запропонувавши учневі з декількох художніх полотен, що зображують, наприклад, грізне, бурхливе море, обрати ілюстрацію до п'єси протилежного (спокійного, ліричного) характеру. У такий же спосіб можна проілюструвати музичну п'єсу за допомогою літературного твору, що не відповідає їй за характером. Подібного роду протиріччя можуть виникати між старими знаннями й новими, що виявилися в ході вирішення поставлених завдань.

М.Махмутов пропонує створення проблемної ситуації за таких умов [5, с. 93]: при організації практичної роботи учнів; при спонуканні учнів до

порівняння, зіставлення й протиставлення; при спонуканні учнів до попереднього узагальнення нових фактів; при формулюванні гіпотез.

У контексті викладених способів досить ефективним є наступне завдання: при роботі над технічно складним місцем твору (хорового, інструментального) запропонувати учневі придумати вправи, які полегшать цю роботу. Виконання даного завдання можливе лише на підставі вже наявного досвіду, однак до розряду творчих можна буде віднести тільки вперше винайдені вправи, а не актуалізовані старі.

Розвиток музичного мислення учня нерозривно пов'язаний зі здатністю осмислення логіки музичної мови, розуміння якої «засноване на образному порівнянні виразних засобів музики, які служать передачі її художнього змісту, із засобами словесної мови, які здійснюють передачу думок» (Л.Мазель). Завданням, що сприяє спрощенню розуміння музичної мови як засобу комунікації, може бути наступне: наприклад, при розучуванні сонат віденських класиків, запропонувати учневі виконати кожен фразу від імені будь-якого з персонажів опери, що відповідає характеру сонати, яка виконується. Подібні завдання можна використовувати також при роботі над хоровими сценами з опер. По можливості можна використовувати словесні репліки, які допоможуть осмислити фразування, зробити їх живими та емоційними, відповідними до людського мовлення. Це завдання, як правило, викликає глибокий емоційний відгук в учнів, дозволяє актуалізувати наявні знання з курсу історії музики, здійснює інтегративні міжпредметні зв'язки. Запропоновані прийоми та завдання визначають можливі шляхи їх застосування в музичній педагогічній практиці. Знання педагогом сутності та правил моделювання проблемних ситуацій дозволить йому творчо підійти до педагогічного процесу. Необхідно відзначити, що ефективність використання проблемного навчання буде простежуватися тільки у процесі системного підходу, тобто при створенні системи проблемних ситуацій. Також необхідно враховувати вікові й індивідуальні можливості учнів і тим самим сприяти їх розвитку.

Висновки. Проблемне навчання не слід розглядати як єдиний універсальний спосіб і намагатися все навчання побудувати на його основі. Необхідно враховувати, що не весь навчальний матеріал доцільно викладати проблемно. Частина інформації викладається в готовому вигляді, з наступним залученням її при аналізі тих або інших явищ. Для практики навчання доцільно використовувати сполучення різних методів. Але від того, які методи переважають, який характер здобуває діяльність учнів (пошуковий, творчий або відтворюючий), можна говорити про те, який вид мислення розвивається більшою мірою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арстанов М.Ж. Проблемное обучение в учебном процессе вуза / М.Ж.Арстанов, М.Г.Гарунов, Ж.С.Хайдаров; под общ. ред. П.И.Пидкасистого. – Алма-Ата: Мектеп, 1979. – 80 с.
2. Асафьев Б.В. О музыке XX века / Б.В.Асафьев. – Л.: Музыка, 1982. – 200 с.
3. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Учебное пособие. / В. И.Загвязинский. – М.: Академия, 2005. – 254 с.
4. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т. В.Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 123 с.
5. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. Учебное пособие для ВУЗов / М. М.Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 188 с.
7. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г.Г.Нейгауз. – М.: Музыка, 1987. – 176 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грозан Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 37. 65. 78

РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Оксана КАЛЮЖНА (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто вплив вищої школи на розвиток мистецьких компетентностей майбутніх педагогів-музикантів.

Ключові слова: предметна компетентність, педагоги-музиканти, музична освіта, естетичне виховання.

В статье исследуется влияние высшей школы на развитие предметных компетентностей будущих педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: предметная компетентность, педагоги-музыканты, музыкальное образование, эстетическое воспитание.

In this article an influence of high school on the development of artistic competence music teacher is investigating. Also there is investigating the peculiarities of musical upbringing of the future music teacher in the system of continuing education on the basics of source's base with considering the latest legislative documents. The necessity of development theoretical and methodological principles of training highly qualified teachers-musicians that caused the problem studied in this article. The author thinks that high school

promotes the artistic competence of students formation through involvement of teachers to introduce proprietary methods based on local folklore feature.

Key words: subject expertise, music teacher, musical education, esthetic upbringing.

Постановка проблеми. У сучасному світі, який характеризується глобалізацією, зміною технологій, переходом до постіндустріального, інформаційного суспільства та іншими, властивими сучасній цивілізації рисами, розвиток людини є головною метою, ключовим показником і основним важелем сучасного прогресу та має реальну цінність, оскільки підвищує якість життя людини та формує інтелектуальний і культурний потенціал кожної нації.

Становлення творчої індивідуальності фахівця вважається однією з глобальних проблем, яку намагається вирішити вища школа. Отже, на сучасному етапі перебудови вищої школи актуалізується проблема професійно-педагогічної підготовки вчителів предметів естетичного циклу, зокрема музики, на музично-педагогічних та мистецьких факультетах педагогічних університетів [2, с. 9–11].

Для повноцінного засвоєння і плідного практичного використання системи знань, умінь та навичок, які отримує студент-музикант під час навчання у вищому навчальному закладі, має спиратися на принципи безперервності освіти, системності і послідовності засвоєння знань, міжпредметних зв'язків, активності та самостійної діяльності, створення особистісно значущих ситуацій.

Майбутній вчитель музики повинен не тільки добре знати свій предмет, йому необхідно засвоїти певну суму філософських, естетичних, соціальних, психолого-педагогічних знань і вміти їх застосовувати в своїй роботі. Соціально-культурний досвід у застосуванні до музично-педагогічної освіти означає професійну компетентність і методичну оснащеність [2, с. 78].

Досягти певного рівня особистісної і професійної спрямованості з моменту усвідомлення себе, своїх здібностей, можливостей в тій чи іншій галузі людської діяльності можливо за умови поєднання впливу зовнішніх факторів і системи внутрішніх особистісних перетворень.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчує наявність таких підходів до визначення поняття «компетентність»: здатність, здібність (Т.Єрмаков), як досвід (І.Бех), певний набір умінь, навичок (О.Биковська), синтез психічних якостей (О.Кононко), ефективна модель дії (В.Слот).

Виклад основного матеріалу. Питання підвищення предметної компетентності молодого вчителя розглядалися в аспектах: професійної підготовки та діяльності вчителя (А.Алексюк, Н.Андрієвська, О.Апраксина, Н.Ничкало, О.Пехота, Т.Сущенко та інші); теоретичних основ формування

особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Ф.Гоноболін, М.Кухарев, Н.Кузьміна та інші); формування особистості вчителя (С.Сисоєва, В.Сластьонін, О.Щербаков та інші); шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (Г.Пономарьова, В.Тюріна та інші); специфіки підготовки до професійної діяльності вчителя музики у зв'язку з організацією певних видів музичної діяльності учнів (Л.Арчажникова, М.Лещенко, М.Моїсєєва та ін.).

Видатні науковці минулого і сьогодення концентрували свою увагу на успішній професійній діяльності особистості в залежності від її природних нахилів, здібностей і вмінь (Я.Коменський, А.Дістервег, Г.Сковорода, О.Духнович); оволодінні педагогічними вміннями та технікою (І.Песталоцці, А.Макаренко); поєднанні педагогічних здібностей, професіоналізму і педагогічній майстерності (К.Ушинський, С.Шацький, В.Сухомлинський).

Метою статті є з'ясування можливостей вищої школи у напрямку розвитку мистецьких компетентностей майбутніх педагогів-музикантів.

Категорія компетентності є результатом нової економіки та нового підходу стосовно людських ресурсів. Виникла вона внаслідок втрати якості адаптації до умов, що швидко змінюються, та не співвідноситься з традиційною системою понять класичної науки. Поняття «компетентності» в сучасній літературі визначається як досконале володіння знаннями, справою, як результат освіти та виховання, як творче застосування отриманих знань у проблемних ситуаціях.

Компетентність, у практично-орієнтованому розумінні, це досвідченість як вмільість ефективно вирішувати певні практичні задачі, використовуючи при цьому відповідні наукові знання. Під практичною задачею ми розуміємо мету, що передбачає зміну зовнішньої ситуації у відповідних умовах. Практична задача відрізняється від навчальної задачі тим, що метою практичної задачі є психологічна зміна її суб'єкта. По іншому, навчальна задача передбачає оволодіння суб'єктом новим знанням, новим способом дії і в цьому вбачається її психологічна зміна, оскільки до її розв'язання у своєму інтелектуальному фонді у нього не було своїх способів дій. Отже, набувши їх у результаті виконання навчальної задачі, суб'єкт змінив себе психологічно, додав до свого інтелектуального фонду нову часточку. Таким чином, чим глибші і змістовно різноманітніші знання отримує суб'єкт, тим ширше коло практичних задач він спроможний науково відповідно вирішувати [5].

Донедавна категорія компетентності пов'язувалася здебільшого з поняттями «майстерність», «професіоналізм», «професійна діяльність» (І.Зязюн, В.Сухомлинський), а нині увага приділяється тим визначенням, які пропонують європейські країни, а саме «компетентність» – це здатність особистості розв'язувати складні поліфункціональні завдання в різних галузях людської діяльності, дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в

повсякденному, професійному, соціальному житті, виконувати завдання конкретного виду конструктивної діяльності людини [3].

Ґрунтуючись на аналізі науково-педагогічних джерел, предметна компетентність вчителя трактується як інтегративна якість, яка характеризується сукупністю знань, вмінь, навичок та особистісних якостей, якими володіє майбутній вчитель при забезпеченні методичної функції своєї професійної діяльності. Предметна компетентність це мобільність знань (постійне відновлення знань для успішного рішення завдань в певних умовах), гнучкість методу (застосування того або іншого методу в залежності від умов), критичність мислення (творче, нестандартне мислення), відповідальність за дії [4].

Однією з базових компетентностей випускників мистецького факультету педагогічного університету є мистецька компетентність. Вона розглядається нами як здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного, образотворчого та інших видів мистецтва. Вагома роль у формуванні мистецької компетентності належить викладачам вищих навчальних закладів, котрі мають допомогти найбільш повно розкрити, а потім і реалізувати таланти та здібності кожного студента.

Вивчення стану проблеми в практиці роботи вищих навчальних закладів (Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Інституту мистецтв Київського національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова), виявлення ролі викладачів у формуванні базових компетентностей студентів проводилося шляхом анкетування. Педагогам ми пропонували ряд питань: «Яким чином Ви впливаєте на розвиток виконавської майстерності студентів?», «Що сприяє розвитку художньо-естетичних смаків студентів?», «Що допомагає Вам розкрити таланти та здібності кожного студента?», «Які методи пізнавально-практичної діяльності Ви використовуєте для культурного самовираження особистості?», «Дайте загальну оцінку сформованості мистецьких компетентностей студентів».

Аналіз анкетування свідчить, що основні завдання, які перед собою ставлять викладачі вищих навчальних закладів полягають у формуванні таких складових мистецьких компетентностей майбутніх педагогів-музикантів:

- практичної, що сприяє оволодінню виконавськими навичками, формуванню музичних, ритмічних, вокальних та акторських здібностей, музично-естетичного смаку;
- творчої, що забезпечує розвиток виконавської майстерності, вирішення творчих завдань, потреби особистості у творчій самореалізації;
- соціальної, що передбачає наслідування національних традицій в українській вокально-хоровій та інструментальній спадщині; навичок професійного та соціального партнерства.

Опитування педагогів вищих навчальних закладів та аналіз одержаних результатів вказують на необхідність:

- модернізації системи науково-методичної роботи на основі інноваційних технологій та передового педагогічного досвіду;
- залучення педагогів-практиків до дослідно-експериментальної роботи;
- впровадження методики обміну досвідом в практику вищих навчальних закладів.

Педагогічна професія ставить дуже високі вимоги до сучасного педагога-музиканта, діяльність якого спрямована на привертання уваги учнів та вихованців до мистецтва взагалі та музики зокрема; формування інтересу до музичного мистецтва, класичної та сучасної музики; пробудження бажання займатися музикою; мотивація учнів та вихованців на підвищення рівня своїх знань у сфері музичного мистецтва; розвиток вокальних даних та виконавської майстерності, спонукання до самостійної роботи; вироблення спеціальних вмінь, спрямованих на оволодіння музичним інструментом чи робота над вдосконаленням виконавської майстерності.

Формуванню міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей майбутніх педагогів-музикантів, на нашу думку, сприятиме урізноманітнення програм вокальних та інструментальних ансамблів заняттями з акторської майстерності, художнього слова, іміджу виконавця, зі сценічного руху та танцювальних і акробатичних елементів. Організовані таким чином заняття будуть сприяти формуванню мистецьких компетентностей студентів, що дозволить їм повноцінно реалізувати себе в сучасних умовах, а в майбутньому успішно виконувати і вирішувати коло професійних і життєвих завдань.

На нашу думку, формуванню мистецьких компетентностей студентів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів сприятиме залучення викладачів до запровадження авторських методик (методичних посібників з додатками у вигляді накопиченого нотного матеріалу та репертуарних списків) з урахуванням фольклорних, етнічних особливостей певного регіону (програми фольклорних ансамблів та оркестрів народних інструментів), з урахуванням останніх тенденцій сучасного музичного мистецтва (програми ансамблів сучасної естрадної пісні, вокально-інструментальних ансамблів).

Висновки. Таким чином, актуальність досліджуваної проблеми, необхідність її ґрунтовного наукового осмислення, а також суперечності між соціальним запитом на високий рівень підготовки кваліфікованих фахівців та можливостями вищої школи у напрямку розвитку мистецьких компетентностей педагогів-музикантів зумовлюють необхідність розроблення теоретико-методичних засад підготовки високкваліфікованих педагогів-музикантів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Растригіна А.М. Самореалізація на уроках музики як засіб становлення внутрішньої свободи особистості школяра / А.М.Растригіна // Наукові записки Ніжинського держ. педагогічного ун-ту. – №2. – 2005. – С.41–43.
2. Костина Л.М. Эстетическое воспитание будущего учителя музыки через восприятие музыкальных образов / Л.М.Костина // Вісн. Міжнародного Слов'янського ун-ту. Серія «Мистецтвознавство», т. 4. – №1. – С. 77-81. Библиогр.: с. 81. – 500 прим. – ISSN 1562-9961.
3. Костина Л.М. Зміст професійної діяльності вчителя музики / Л.М.Костина // С.Рахманінов: на зламі століть (вип. 5): Збірка матеріалів Міжнародного симпозиуму «С.Рахманінов: на зламі століть» – Харків, СПДФО, 2008. – 496 с. ISBN 978-966-372-220-7.
4. Професійна освіта : слов. / укл. С.У.Гончаренко : за ред. Н.Г.Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
5. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За загальною редакцією І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калюжна Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: мистецька компетентність, майбутні педагоги-музиканти, професійна освіта.

УДК 78. 02

ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Юлія ЛОКАРЕВА (Кіровоград, Україна)

У статті висвітлюються проблеми професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, які зумовлені специфікою музично-теоретичної підготовки; розглядається поліфункціональність професії педагога-музиканта, досліджено процес формування інтегрованих творчих умінь студентів мистецьких факультетів.

Ключові слова: майбутній учитель музичного мистецтва, музично-теоретична підготовка, інтегровані творчі вміння.

В статье освещаются проблемы профессионального становления будущих учителей музыкального искусства, которые обусловлены спецификой музыкально-теоретической подготовки, рассматривается полифункциональность профессии педагога-музыканта, исследуется процесс формирования интегрированных творческих умений студентов факультетов искусств.

Ключевые слова: будущий учитель музыкального искусства, музыкально-теоретическая подготовка, интегрированные творческие умения.

The article highlights the problems of professional formation of future teacher of musical art, which, due to peculiarities of musical-theoretical training; examine a variety of professions music teachers, the process of formation of the integrated creative skills of the students of art faculties. Musical-theoretical training of future teachers of musical art is aimed at active formation of an integral system of integrated theoretical musical knowledge and skills that enable to acquaint students with a greater number of musical compositions of different styles and artistic trends that lie at the basis of the best samples of world music art. The implementation of different creative exercises, introduction of integrated courses, musical collections, lectures, work electives, scientific circles are important for the process of forming integrated creative skills of students and is a valuable contribution to the process of formation of the artistic and aesthetic taste of the master's personality, development of his independence and initiative

Key words: the future teacher of musical art, and musical-theoretical training, integrated creative skills.

Постановка проблеми. Упровадження основних положень Болонської конвенції в національну освіту, реформування системи освіти актуалізують проблему професійного становлення висококваліфікованих фахівців мистецької сфери, творчий та інтелектуальний розвиток яких є обов'язковою умовою для здійснення інноваційної діяльності. В умовах запровадження багаторівневої освіти у вищих мистецьких навчальних закладах особливої ваги набуває проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, професія яких поєднує багато видів музично-педагогічної діяльності: педагога-виконавця, концертмейстера-ілюстратора, диригента-керівника колективу, соліста-вокаліста, лектора-музикознавця, педагога-просвітника.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Проблема підвищення рівня професіоналізму майбутнього вчителя музики значною мірою залежить від музично-теоретичної підготовки, спрямованої на різні види музично-творчої діяльності, які є важливими для теорії та практики професійного становлення студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Базовими для обґрунтування проблеми професіоналізму та професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва є педагогічні дослідження Е.Абдулліна, Л.Арчажнікової, Г.Дідич, Л.Коваль, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької та ін.

Суттєвим внеском у розробку проблеми професійної підготовки вчителів музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін стали дослідження, що стосуються музичних здібностей (Б.Теплов, Б.Яворський). Важливим доробком є музикознавчі та методичні праці відомих теоретиків і музикознавців А.Агажанова, Д.Алексєєва, В.Беркова, Д.Блюма,

В.Вахромєєва, Г.Виноградова, Н.Гуляницької, О.Давидової, М.Калашник, Ю.Келдиша, Л.Маловик, А.Островського, Г.Побережної, Г.Смаглій, І.Способіна, Г.Фрідкіна, Ю.Холопова, С.Шипа, Т.Щериці та ін.

Вітчизняними дослідниками розроблено й упроваджено окремі вузькоспеціальні 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) та ін.

Мета написання статті полягає у висвітленні проблем професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямуванні музично-теоретичної підготовки ВМНЗ на різні види музично-творчої діяльності, дослідженні процесу формування у студентів мистецьких факультетів інтегрованих творчих умінь та навичок, важливих для майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Увага до питань творчого самовираження студентів мистецьких факультетів ВМНЗ є однією з головних потреб сучасної професійної музично-педагогічної освіти. Спільними для викладання інструментальних, диригентсько-хорових та музично-теоретичних дисциплін є шляхи активізації творчого потенціалу студентів, формування у студентів інтегрованих творчих умінь та навичок, упровадження в навчальний процес творчих завдань.

Важливою проблемою музично-педагогічної освіти є широкопрофільність фахової підготовки майбутнього вчителя музики, своєрідне взаємопроникнення різнобічних музичних знань, умінь і навичок, на які вказують Г.Побережна й Т.Щериця [1]. У зв'язку з цією проблемою важливого значення набувають інтегровані музичні вміння – такі, як інструментальний супровід власному співу, вміння акомпанувати хору й ансамблю, аранжувати твір, зробити обробку української народної пісні, створити власні фрагменти музичних творів з демонстрацією різних форм та використанням вивчених видів фактури у заданому жанрі, різноманітні стилізації тощо [2].

Метою музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є: по-перше, інтегрувати базові музично-теоретичні знання, вміння й навички; по-друге, підвищити рівень музикознавчої ерудованості, володіння термінологією, сформувані інтегровані творчі вміння.

Ефективним фактором розвитку інтегрованих музично-теоретичних умінь та навичок є використання спеціальних музичних методів: творчих вправ, проблемно-перцептивних завдань, використання яких сприяє вияву творчих здібностей, забезпечує формування творчих знань та умінь, необхідних для подальшої практичної діяльності.

До плану кожного заняття входить засвоєння та закріплення окремих музично-теоретичних знань (теоретичний модуль), їхнє практичне застосування (практичний модуль) та творчі завдання, пов'язані з основною темою (творчий модуль). Складовою занять є пізнавальні бесіди про жанри, стильові особливості музики різних епох, відомості про національний колорит музики різних країн. У якості ілюстративного матеріалу – виконання творів професійних композиторів.

Комплекс творчих завдань має широкий спектр. Наприклад, із заданих мелодичних звукорядів, викладених довгими тривалостями, утворити ритмічно впорядковані зразки, підкладаючи під звуки літературний текст (власний або запозичений); із заданих звукорядів створити мелодії в різних розмірах; до утворених мелодій підібрати гармонічний супровід у довільній формі, вживаючи вивчені гармонічні функції; гармонізувати на музичному інструменті ритмізовану мажорну натуральну та мінорну (мелодичну) гаму в басу та сопрано; будувати та сольфеджувати септакорди, нонакорди від різних ступенів ладу, виконувати ці вправи сольфеджуванням індивідуально та групою; підібрати у вільній фактурі гармонічний фон для мелодекламації невеликих поетичних або прозових текстів, вибраних самостійно або запропонованих викладачем та ін. Кожний варіант має свій характер наприклад, експресивний, ніжно-споглядальний, лірично-філософський, бурхливо-патетичний тощо. Можливі також змішані типи, що зумовлюються образно-емоційним змістом.

Доповненням до творчого модуля можуть стати завдання такого типу: повторення за грою викладача різних за будовою мотивів; складання каденцій, фраз, речень; створення мелодій на віршований текст; транспонування; підбір мелодії та акомпанементу до українських пісень та пісень шкільного репертуару; створення мелодій у вивчених ладах на заданий ритм; мелодизація басу; фактурне варіювання акомпанементу у співвідношенні з жанровою інтерпретацією; акомпанемент-експромт; гра акомпанементу за гармонічними формулами; ансамблева гра в чотири руки (акомпанемент, варіації, імпровізація); імпровізація на заданий мотив у вигляді інтервальних та акордових послідовностей; імпровізація на остинатний бас; вільне музичне вираження власних художніх образів; аранжування; стилізації; написання частини поліфонічного твору (інвенції, прелюдії, фуґи) тощо [5].

На практичних заняттях з теорії музики, сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів, а також у рамках інтегрованих спецкурсів творчою формою роботи є написання невеличких жанрових п'єс і пісень. Завдання обумовлюються темою, що вивчається (наприклад, тема заняття: «Фригійський зворот»). Студентам пропонується створити мінімум два зразки, з допоміжними заготовками, які б ілюстрували даний зворот (у мелодії, у басу). Студенти самостійно обирають жанр та назву своєму твору. Закріпивши цю тему, студент у подальшому з інтересом

працює над створенням періоду з відхиленнями у тональності першого рівня спорідненості або модуляційної побудови. У процесі творчих практичних занять з аналізу музичних творів пропонується створювати власні композиційні стилізовані побудови з тем: «Період», «Проста двочастинна форма», «Куплетна форма», «Варіаційна форма», «Поліфонічні форми» тощо.

У процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін студенти ознайомлюються з різними музичними стилями та жанрами, вибір яких не тільки розширює їх музичний кругозір, але й удосконалює їхні технічні навички. Наприклад, імпровізація мелодій на задану гармонію в жанрі мазурки, вальсу, коліскової, як показує практика, стала оптимальним матеріалом для опрацювання мелодичних фігурацій, практичним засвоєнням прохідних хроматичних звуків, затримань тощо.

Для стабільного й динамічного формування інтегрованих творчих умінь студентів у навчальний процес пропонується впровадження таких інноваційних дисциплін, як «Акомпанемент та імпровізація», факультатив «Творче музикування» та ін. Мета полягає в підготовці студентів до володіння навичками вільного музикування, творчої обробки художнього матеріалу, «спроможності перебороти жорстку прив'язаність до нотного тексту й не розгубитися в будь-якій ситуації шкільного життя» [2].

У рамках запропонованих факультативів студентам пропонується цілісна система творчих завдань, завдяки яким реалізується потреба в самовираженні, можливість звукової інтерпретації власних художніх образів, вираження власного світовідчуття музики. Ці завдання базуються на доступному та популярному матеріалі – народні, естрадні пісні, джазові теми, музичні замальовки.

Робота з творчого музикування включає прийоми та методи розвитку навичок підбору на слух мелодії та власного супроводу, композиції та імпровізації, нескладних завдань з аранжування пісень шкільного репертуару, ансамблеве музикування в чотири руки, створення стилізацій. Комплекс творчих завдань розділяється на дві групи: до першої відноситься практичне засвоєння засобів музичної виразності та формування навичок їх використання для створення певного музично-художнього образу; друга група завдань стосується формування інтегрованих творчих здібностей, серед яких: а) підбір по слуху мелодії та акомпанементу з елементами імпровізації; б) творчі завдання: стилізація, імпровізація, елементарна композиція (індивідуальна та ансамблева).

У практичному засвоєнні виражальних засобів музики особлива увага приділяється вивченню гармонічних побудов та формоутворення (архітектоніка музичної форми, музичної теми та інтонацій). Таким чином, факультатив «Творче музикування» є доповненням до традиційних форм музично-теоретичного навчання і стимулює до творчого самовираження студентів.

Активізує творчу роботу студентів упровадження групових форм навчання: колективних прослуховувань, музичних колекцій, лекторіїв та віталень, а також створення умов для творчої співпраці (обмін думками та враженнями, спільне обговорення й аналіз музично-творчої діяльності). У якості однієї з форм, спрямованих на розвиток лекційно-виконавських умінь, розширення музикознавчого тезаурусу, формування умінь вербалізації художніх образів, активізацію самостійної роботи, студентам запропоновано систематичне проведення «музичних колекцій» та «музичних лекторіїв».

Музичні колекції пов'язуються з тематикою шкільної програми з музики і включають: два музичних твори, що виконуються з нот, вербальну презентацію (словесне пояснення) та письмову анотацію цих творів. Загальна тематика музичних колекцій різноманітна: «Про що розповідає музика», «Виразальні можливості музики» (наприклад, «Образи природи в музиці», «Музичний образ», «Гумористичні сценки в музиці», «Добрі й злі казкові герої»); «Пісенна, танцювальна, маршова музика народів світу», «Три кити музики – пісня, танець, марш», «Музика мого народу»; «Музика синтетичних жанрів» (музичні твори з балетної, оперної музики, для кінофільмів, театральних вистав тощо). У процесі підготовки студенти опрацьовують музикознавчі джерела, розробляють сценарій, добирають музичні ілюстрації, прослуховують виконавців-професіоналів.

Кращі доповіді студентів звучать на науково-практичних конференціях: «Історія народження фортепіано», «Величне сяйво в музиці: ім'я тобі – Моцарт» та включені у роботу наукових гуртків «Музично-теоретична підготовка як педагогічна проблема», «Професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва».

Висновок. Музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва спрямована на активне формування цілісної системи інтегрованих музично-теоретичних знань та умінь, забезпечення можливості ознайомити студентів з якомога більшою кількістю музичних творів різних стилів та художніх напрямків, які лежать в основі кращих зразків світового музичного мистецтва. Виконання різноманітних творчих вправ, упровадження інтегрованих спецкурсів, музичних колекцій, лекторіїв, робота факультативів, наукових гуртків є важливими для процесу формування інтегрованих творчих умінь студентів і становить цінний внесок у процес формування художньо-естетичного смаку особистості вчителя, формування його самостійності та ініціативності. Таким чином, творчі форми та методи, використані в процесі музично-теоретичної підготовки, відкривають шляхи творчого самовираження студентів, активізують самостійну роботу, стають надійним фундаментом професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. 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.
2. Побережна Г.І. Загальна теорія музики: підручник / Г.І.Побережна, Т.В.Щериця. – К. : Вища шк., 2004. – 303 с.
3. Радул В.В. Основи професійного становлення майбутнього вчителя: [навч. посібник] / Радул В.В., Кравцов В.О., Михайличенко М.В. – Кіровоград : РВВ КДПУ, 2006. – 216 с.
4. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя: [монографія] / Валерій Вікторович Радул. – К. : Вища шк., 1997. – 269 с.
5. Смаглій Г.А. Основи теорії музики : [підручник для муз. училищ] / Г.А.Смаглій, Л.В.Маловик. – Х. : Факт, 1998. – 384 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Локарева Юлія Валеріанівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 37.091.3:784

ВОКАЛЬНО-ХОРОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

Марина НАЗАРЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті досліджено теоретичні основи інтегративного підходу до організації вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на мистецькому факультеті педагогічного університету.

Ключові слова: фахова підготовка майбутніх учителів музики, інтегративний підхід, міжпредметні зв'язки, вокально-хорові дисципліни.

В статье исследованы теоретические основы интеграционного подхода к организации вокально-хоровой подготовки будущих учителей музыки на факультете искусств педагогического университета.

Ключевые слова: специальная подготовка будущих учителей музыки, интеграционный подход, межпредметные связи, вокально-хоровые дисциплины.

In the article it was researched the theoretic principles of the united approach towards the organization of musical study that deals with the future teaches of music at the Art Department of the Pedagogical University. It determines the peculiarities of professional preparing of future music teachers in modern high educational institutions. Also it reveales theoretical basis of

usage of intersubject connections of vocal and choral disciplines in preparing future teachers of music. The author has specified the criteria, results and levels of professional readiness of future music teachers. The pedagogical conditions of the usage of preparing future teachers of music are scientifically given proof of. These conditions have influenced optimization of educational process, multiple-aspect provision, systematization and generalization of students' knowledge and skills, setting organic connection of music and pedagogic disciplines which contain practical vocal and choral preparation.

Key words: professional preparing of future music teachers, integrative approach, intersubject connections.

Постановка проблеми. Якість професійної підготовки сучасного спеціаліста залежить від взаємодії галузей знань, що складають теоретичну основу майбутньої діяльності фахівця. В умовах розширення профілю спеціалістів, зростання комплексності наукових і практичних проблем виникає необхідність посилення міждисциплінарних зв'язків на основі інтеграції. Теоретичне обґрунтування інтегративних процесів в освіті є однією з необхідних умов оновлення навчального процесу у вищій школі. Концептуальні засади інтеграції знань впливають із загальної концепції розвитку професійної освіти, згідно з якою передбачається поглиблення фундаментальних знань, диференціація змісту навчання за основними видами чи об'єктами професійної діяльності, посилення загальноосвітньої підготовки з обов'язковим збереженням базового компонента загальної середньої освіти, встановлення раціонального співвідношення теоретичного та практичного навчання, формування творчого мислення студентів.

Розвиток інтегративних тенденцій як суттєвої ознаки сучасного наукового та прикладного знання набуває особливого значення за умов інформаційного перевантаження сучасного навчально-пізнавального процесу. Інтеграція знань у професійній підготовці майбутнього вчителя музики є динамічним, безперервним та суперечливим процесом, який потребує прогностичного підходу, врахування особливостей параметрів знань, виявлення специфіки структурування предметних та інтегрованих знань, передбачає застосування адекватних змісту форм, методів та засобів навчання. Інтеграція знань – це процес формування змісту освіти на основі проблемного підходу, який спрямовано на розвиток професійних та особистісних якостей майбутнього вчителя.

Незважаючи на розробленість питань інтеграції знань у професійній підготовці фахівців різного профілю, ще існують проблеми застосування інтегративного підходу в окремих видах фахової підготовки майбутніх учителів. Так, потребує окремого дослідження процес формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності на основі інтегративного підходу, що й визначило **актуальність** даної статті.

Аналіз публікацій. Інтеграційні процеси в освіті знайшли відображення у наукових працях вітчизняних дослідників (Н.Буринська, Л.Васіна, С.Гончаренко, І.Козловська, К.Колесіна, Ю.Мальований, О.Марущак, Е.Носенко, В.Разумовський, О.Сергеев, В.Фоменко, О.Холоденко та ін.). Оновлення змісту професійного навчання на принципах інтегративного підходу розкривається в працях І.Яковлева, Є.Яворського, М.Костюкова. Нові технології навчання в інтегративній системі розглядають М.Кадемія, Н.Талалуєва, В.Волгов. Процес інтеграції художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін науково обґрунтований у дисертації М.Сови. Питання втілення інтеграційних процесів у систему вищої музично-педагогічної освіти висвітлено у працях Г.Падалки. Методичним основам інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури присвячено дисертаційне дослідження О.Соколової.

Мета і завдання статті: спираючись на науково-методичний і практичний досвід впровадження інтеграційних процесів у систему вищої освіти, теоретично обґрунтувати організацію вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі інтегративного підходу.

Виклад основного матеріалу. Вокально-хорова підготовка вчителя в педагогічному вузі є багатогранною системою, яка поєднує відносно самостійні, але взаємопов'язані компоненти – теоретичний, методичний і практичний, кожен з яких виконує свої специфічні функції. Так, наприклад, теоретична підготовка, поєднуючи в собі психолого-педагогічну і фахову, спрямована на озброєння студентів знанням основ педагогіки та психології, дає глибокі і всебічні знання спеціального характеру (музично-історичні, музично-теоретичні, художньо-естетичні). В процесі методичної підготовки студенти вивчають фахові методики, які забезпечують їх готовність до навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі та інших навчальних закладах. В ході практичної підготовки майбутні вчителі музики опановують практичні навички та прийоми, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність.

В свою чергу, спеціальна вокально-хорова підготовка поділяється на декілька структурних компонентів – навчальних дисциплін. Цю складну предметну структуру можна представити в такій послідовності: хорове диригування та методика його викладання; хорознавство; хоровий клас, практикум роботи з хором; хорове аранжування, курс читання хорових партитур; сольний спів (постановка голосу); методика викладання вокалу; шкільний пісенний репертуар; основний музичний інструмент; додатковий музичний інструмент; акомпанемент та імпровізація (концертмейстерський клас); історія музики (вітчизняна й зарубіжна); музично-теоретичні

дисципліни (гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів); методика музичного виховання; художня культура; педагогічна практика.

Усі складові вокально-хорової підготовки утворюють *інтегративну цілісність*, яка має спільну мету (формування готовності студентів до музично-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі та інших закладах освіти), спільні принципи, єдину внутрішню організацію, для якої характерні взаємозв'язок та взаємозалежність усіх структурних компонентів.

Враховуючи це, ми розглядаємо вокально-хорову підготовку вчителя музичного мистецтва як складну динамічну систему, якій притаманні функції, що забезпечують її стійке існування. Ці *функції* умовно можна поділити на дві групи: 1) внутрішні (освітня, навчальна, виховна), що відображають можливості самої системи, взаємозв'язок та взаємозалежність її компонентів; 2) зовнішні (координуюча та інтегруюча), що визначають співвідношення вокально-хорової підготовки студентів з іншими компонентами системи професійної підготовки, їх взаємодію та закономірні зв'язки.

Вокально-хорова підготовка як об'єктивний процес має низку *закономірностей*: зумовленість системи потребами духовного розвитку суспільства, завданнями музично-естетичного виховання підростаючого покоління; відповідність змісту, форм і методів вокально-хорової підготовки рівню розвитку педагогічної науки та шкільної практики, характерові й змісту цього виду педагогічної діяльності; єдність навчання, виховання й розвитку студентів у процесі вокально-хорової підготовки; взаємозв'язок мети, функцій, змісту та методів навчання студентів у педагогічному вузі; залежність якості вокально-хорових знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчальної діяльності студентів.

Вокально-хорова підготовка вчителя базується на науково обґрунтованих *принципах*, в яких відображені, по-перше, загальні принципи фахової підготовки спеціаліста даного профілю, по-друге, – принципи побудови єдиної системи музично-педагогічної підготовки. Найголовнішими методологічними принципами даного виду підготовки студентів є *системність, цілісність та інтегративність*.

Принципи системності та цілісності соціальних явищ розроблені у філософських працях І.Блауберг, В.Кузьміна, Є.Юдіна, в яких доведено єдність і нерозривність категорій системності і цілісності, закономірність розвитку системності в цілісність. Система стає цілісністю в тому випадку, коли її окремі частини знаходяться у функціональній залежності і кожний елемент системи є наслідком стану іншого елемента, коли неможливе самотійне існування окремого елемента, а зміна однієї частини веде до зміни інших частин, тобто, коли вона є організованою системою. Широкі можливості категорії системи та заснованого на ній пізнавального підходу

є об'єктивними передумовами ефективності його використання у розвитку різноманітних наук і освіти.

Об'єктивна необхідність і значущість цілісності вокально-хорової підготовки зумовлена тим, що в процесі фахового навчання студенти повинні опанувати теоретичні основи майбутньої спеціальності в одночасному і тісному зв'язку з педагогічною практикою, завдяки чому здійснюється цілісна підготовка студентів до навчання і виховання школярів.

Термін «інтеграція» походить від латинського «integration» (відновлення, заповнення) і в сучасних словниках тлумачиться як: а) об'єднання чого-небудь в єдине ціле [6, с. 237]; б) процес або дія, що має своїм результатом цілісність, сполучення, встановлення єдності [3, с. 181]; в) поняття, яке означає стан сполученості окремих диференціальних частин, а також процес, що призводить до цього [5, с. 501]. Сутність інтеграції полягає у взаємопроникненні елементів одного об'єкта в структуру іншого, наслідком якого є не просто їхня сума, не поліпшення якості обох об'єктів, а новий об'єкт з новими властивостями.

У сучасних дослідженнях інтеграція характеризується взаємопроникненням ідей, понять, методів, структурних елементів наук, виникненням численних стикових і суміжних галузей знання, порушенням комплексних проблем. Кожна нова наука асимілює у своєму змісті поняття та ідеї інших наук, як і кожна комплексна проблема для свого вирішення вимагає асиміляції концептуального апарату і методології різних наук.

Інтеграція є складним, широким і багатомірним явищем, а також пов'язана з рядом інших наукових понять. До споріднених з інтеграцією понять також належать: взаємодія, узагальнення, комплекс, синтез тощо. Тісна взаємозалежність між інтеграцією та спорідненими поняттями виявляється при розгляді різних форм інтеграції: множини (сукупності), комплексності, впорядкованості, організації і системи.

Вчені визначають інтеграцію як процес, що задовольняє такі умови:

1) якщо він вводить у сукупність незалежних предметів будь-які зв'язки між ними, тобто утворює з них систему;

2) вводить нові зв'язки між елементами існуючої структури;

3) посилює вже створені зв'язки між елементами даної структури [1, с. 164–165]. Так, М.Костюк вказує, що інтеграція означає цілісність і онтологічно передбачає об'єднання у ціле розрізнених частин. Процес підвищення інтегрованості системи передбачає збільшення кількості, підвищення інтенсивності взаємозв'язків між її частинами, внаслідок чого зменшується ступінь автономності її членів і зростає рівень її цілісності [2, с. 117].

Впровадження інтеграції у навчально-виховний процес сприяє розв'язанню ряду важливих дидактичних проблем: усунення інформаційної перевантаженості процесу навчання, ущільнення, згортання і концентрація

знань, спрямованість на формування самостійності й творчості в учнів, на орієнтацію їх у складних умовах сучасного життя та раціонального використання засвоєних знань.

В сучасній освіті функціонує достатньо велика кількість інтегративно-педагогічних концепцій і систем. Вони охоплюють усі рівні дослідження проблеми інтеграції – від методологічного до практично-прикладного.

Перші практичні спроби створення системної освіти на проблемно-комплексній інтегрованій основі були зроблені Д.Дьюї, С.Шацьким. Комплексний метод передбачав інтеграцію знань з різних предметних галузей навколо певної загальної проблеми. У другій половині ХХ століття на перший план виходять питання взаємовикористання навчального матеріалу, координації та систематизації знань, встановлення міжпредметних зв'язків (І.Зверев, В.Максимова, В.Неверов, І.Петрова). Протягом останніх років представники сучасної дидактики розширили діапазон огляду проблем інтеграції в освіті (В.Волгов, М.Кадемія, Л.Ковальчук, А.Литвин, В.Радкевич, В.Робак, Н.Талалуєва, В.Харитонов, З.Шеремета, Т.Шкваріна, О.Щербак, П.Яковишин та ін.).

Одним з найдоступніших рівнів інтеграції знань у навчальному процесі є використання міжпредметних зв'язків. Питання втілення інтеграційних процесів у систему вищої музично-педагогічної освіти знайшли відображення у роботах Г.Падалки, яка виділяє й розглядає рівні та оптимальні умови інтеграції навчальних дисциплін в системі музично-педагогічної освіти. Перший рівень інтеграції – взаємодія навчальних дисциплін, оптимальними умовами якої виступають:

а) універсально широка постановка теоретичних проблем і співставлення їх з конкретними знаннями;

б) взаємопроникнення, дифузне зближення навчального матеріалу з різних дисциплін;

в) моделювання емоційно-естетичних ситуацій на асоціативній основі;

г) актуалізація спільних основ змісту і методів викладання;

г) актуалізація «інваріантних ідей» шляхом абстрагування понять і перенесення їх з однієї галузі знань в іншу для глибшого осмислення кожної. Другий рівень інтеграції включає три стадії, що відрізняються один від одного послідовним підвищенням ступеня об'єднання: 1) виділення спільних проблем, тем, розділів у викладанні різних дисциплін з метою утворення основного «ядра» знань студентів, що відіграє роль своєрідного логічного стрижня; 2) взаємопроникнення окремих елементів навчальних дисциплін, їхнє часткове поєднання, наприклад, використання навичок, набутих студентами з диригування, в інструментальному виконавстві; 3) злиття двох і більше навчальних дисциплін в одну [4, с. 8].

Саме міжпредметні зв'язки та інтеграція блоків навчальних дисциплін максимально наближують процес фахової підготовки студентів у вузі до реальної багатоаспектної професійної діяльності шкільного вчителя

музичного мистецтва. Створення при загальноосвітніх школах центрів дитячо-юнацької творчості значно розширює і водночас поглиблює вимоги до музично-педагогічної підготовки музичних фахівців, які однаково майстерно повинні виконувати роль керівника хорового колективу (вокального ансамблю) і концертмейстера, акомпаніатора й ілюстратора, соліста (вокаліста, інструменталіста) й лектора. Підготовка до цих видів фахової діяльності передбачена програмами та здійснюється на заняттях з хорового класу, хорового диригування, основного й додаткового музичних інструментів, оркестрового та концертмейстерського класів. Лише міжпредметні зв'язки (взаємодія музично-теоретичних, інструментально-виконавських та вокально-хорових дисциплін) можуть забезпечити повноцінну музично-інструментальну підготовку студентів музично-педагогічної спеціалізації. Адже всебічне засвоєння шкільного репертуару (як інструментального, так і вокально-хорового) готує майбутніх учителів до різноманітних видів музично-педагогічної діяльності: проведення уроків музики, керівництва музичними гуртками (хорами, оркестрами, вокальними та інструментальними ансамблями), викладання окремих музичних дисциплін в естетичних центрах, виконання функцій концертмейстера (хору, ансамблю, оркестру), акомпанування солістам (вокалістам, інструменталістам), забезпечення музичного супроводу шкільним хореографічним колективам. Ці питання потребують окремого дослідження.

Висновки. Отже, вокально-хорова підготовка є складним, багатоаспектним процесом, структурні компоненти якого складають інтегративну цілісність, мають єдину внутрішню організацію, спільні принципи, спільну мету – формування готовності студентів до вокально-хорової діяльності в загальноосвітній школі та інших закладах освіти. З'ясовано, що фахова підготовка майбутнього вчителя музики передбачає оволодіння комплексом спеціальних знань з дисциплін історико-музикознавчого, теоретичного, вокально-хорового, інструментального циклів. Установлено, що суттєву роль у фаховій підготовці вчителя музики відіграє вокально-хорова підготовка, головною метою якої є формування особистості як творчого організатора і пропагандиста хорового мистецтва, вітчизняної і зарубіжної співочої культури в загальноосвітній школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / Под ред. М.А.Розова. – М.: Из-во Моск. Ун-та, 1989.
2. Костюков М. Інтеграція навчання як проблема професійної медичної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999, №1. – С.114–121.
3. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс, 1994.
4. Падалка Г.М. Українська філармонія для дітей та юнацтва: Проблеми модернізації музично-педагогічної освіти // Мистецтво і освіта. – 1998. - №1. – С. 7–10.
5. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская Энциклопедия, 1980.
6. Тлумачний словник української мови. – Харків: Синтекс, 2002. – 654 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назаренко Марина Павлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна вокальна-хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 67. 78. 3.

КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ОСВІТА ЯК ОДИН З НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто методичні напрямки фахової підготовки майбутнього вчителя музики в сучасних умовах. Визначено ключові позиції реалізації компетентнісного підходу в мистецькому навчанні.

Ключові слова: учитель музики, методичні напрямки підготовки, компетентнісний підхід.

В статье рассматриваются методические направления подготовки будущего учителя музыки в современных условиях. Определены ключевые позиции реализации компетентностного подхода в художественном обучении.

Ключевые слова: учитель музыки, методические направления подготовки, компетентностный подход.

Formation of creative competence must be the result of training of students of different musical specialties in higher education institutions, including the entire complex of knowledge, performing skills, personal attitude to each art, developed motivation for professional growth and many other aspects, includes its essence and specific features.

Formation of creative competence of the future teachers of music involves a wide range of pedagogical tasks involving the entire cycle of artistic disciplines universities, orientation musical - educational process on the cultural development of the student, the acquisition of practical experience, which will allow for future specialists to successfully carry out in the changing social and cultural conditions of professional functions, ability to independently develop and implement acquired during training, professional potential.

Keywords: teacher of music, methodical direction of training, competence-based campaign.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що охопили всі сфери соціально-економічного життя сучасного суспільства, значною мірою викликані широким міграційним рухом, впливають на розвиток

культури міжнаціональних відносин і вимагають інформаційного забезпечення, оновлення освітніх концепцій та парадигм. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів сьогодення освіта відносить уміння оперувати такими технологіями й знаннями, що задовольняють інформаційні потреби суспільства та забезпечують готовність молоді активно діяти у швидкоплинних умовах. Одним зі шляхів узгодження змісту освіти з сучасними потребами суспільства, забезпечення інтеграції світового освітнього простору є орієнтація на компетентнісний підхід у підготовці фахівців та створення ефективних методик його запровадження.

Упровадження компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти передбачає підготовку вчителів нової формації, що не лише володіють знаннями та вміннями художньої діяльності, а здатні аналізувати художньо-соціальні явища, застосовувати мистецтво, зокрема музику, для духовного розвитку учнів.

Специфіка викладання музики в період перенасичення художньо-інформаційного простору вимагає від вищих навчальних закладів розвинених країн розробки нових підходів, які б сприяли розширенню загальної мистецької ерудиції студентів та водночас орієнтували їх на оцінку й вибір музичної інформації, поглиблення музично-фахових знань, забезпечення розвитку спеціалізованих музично-виконавських умінь. Особливого значення проблема формування мистецької компетентності набуває в умовах педагогічного спрямування музичної підготовки студентів, оскільки їхня майбутня діяльність вимагає здатності до педагогічної проєкції мистецьких знань, умінь і навичок.

Аналіз наукової літератури з питань фахової підготовки майбутнього вчителя музики (Г.Дідич, Л.Коваль, Г.Падалка, О.Олексюк, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Стратан-Артишкова, О.Щолокова та ін.) засвідчив, що значний потенціал для розширення мистецьких знань, загально-художнього досвіду та практичного їх утілення містить фортепіанне навчання студентів педагогічних університетів.

Мета статті полягає у визначенні того, що саме фортепіанна підготовка майбутніх учителів музики якнайбільше сприяє активізації оцінного мислення студентів як основи їхньої мистецько-пізнавальної діяльності, збагаченню досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці, забезпечує здатність студентів до педагогічної проєкції набутих знань і вмінь. У процесі фортепіанного навчання студенти мають можливість оперативного застосовувати набуті музичні, історико-теоретичні знання відповідно до конкретних навчальних завдань розучуваного музичного твору, розвивати власні вміння виразної творчої інтерпретації музики, визначати та усвідомлювати оптимальні педагогічні засоби, а також можливість саморозвитку й самовиявлення, формування здатності до педагогічної діяльності (оволодіння специфічними вміннями

виконання музики в дитячій аудиторії, створення концертних програм для школярів, навчання дітей гри на фортепіано).

Виклад основного матеріалу. Сутність мистецької компетентності майбутнього вчителя музики ми розглядаємо з позицій методології системного, діяльнісного, синергетичного, особистісного, полісуб'єктного, культурологічного, аксіологічного, етнопедагогічного підходів, що акумулюють володіння необхідними й достатніми знаннями в галузі музичного мистецтва в єдності з уміннями їх практичного відтворення у виконавській діяльності та досвідом упровадження в педагогічну практику. На основі врахування основних положень зазначених підходів до розвитку сучасної мистецької освіти, а саме: гуманістичного спрямування осягнення мистецтва; урахування національних засад художнього розвитку особистості; актуалізації особистісно-індивідуалізованого підходу мистецького навчання; упровадження поліхудожнього контексту фахової мистецької освіти; забезпечення культуровідповідності навчання та дотримання оптимального балансу між пізнавальною, оцінювальною та творчою сферами навчальної діяльності, було визначено, що мистецька компетентність майбутнього вчителя музики передбачає синтез, єдність: знань з історії, теорії, методики викладання мистецтва, зокрема музичного, художньо-творчих умінь у галузі виконавства та досвіду практичної художньо-освітньої діяльності, що дає змогу майбутньому фахівцю успішно здійснювати в змінних соціокультурних умовах професійні функції, самостійно розвивати й реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал. Це дає підстави до визначення цього феномена як системної, інтегрованої якості, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами.

У нашому дослідженні було визначено методичні напрямки формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики, а саме: активізація оцінного мислення як основи мистецько-пізнавальної діяльності студентів; збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці; стимулювання до педагогічного проектування набутих у процесі фортепіанного навчання мистецьких знань і виконавських умінь.

Реалізація методичного напрямку активізації оцінного мислення в мистецько-пізнавальній діяльності майбутніх учителів музики базується на особистісно-індивідуалізованому підході та передбачає низку педагогічних умов, а саме: забезпечення суб'єктивного ставлення студентів до об'єктивної мистецької інформації; залучення майбутніх учителів до аналізу та узагальнення художніх уявлень; спонукання студентів до визначення виражальних засобів у музичній інтерпретації та аргументації

їх вибору; спонукання майбутніх учителів до діалогічності в спілкуванні з мистецтвом.

Методичний напрям збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці студентів передбачає впровадження інтегративних підходів до фортепіанного навчання. Його реалізація забезпечується наявністю таких педагогічних умов: забезпечення усвідомлення студентами стильової класифікації навчального матеріалу, розуміння жанрових ознак музичних творів; спонукання майбутніх учителів до вербалізації змістових характеристик музичного твору на основі узагальнення знань та досвіду спілкування з мистецтвом; упровадження в практику фортепіанного навчання студентів паралельного та ескізного вивчення музичних творів, розширення виконавського досвіду майбутніх учителів музики; реалізація в процесі фортепіанного навчання студентів зв'язків з диригентсько-хоровою й вокальною підготовкою.

Методичний напрям педагогічної проєкції набутих у процесі фортепіанного навчання знань і вмінь розглядається з позицій діяльнісного, синергетичного, особистісного та полісуб'єктного підходів. Його реалізація забезпечується наявністю таких педагогічних умов: стимулювання студентів до варіантного опрацювання музичних творів; розвиток умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів; узгодження музично-виконавського репертуару студентів з шкільною програмою; організація лекційно-виконавської роботи майбутніх учителів музики серед школярів.

Отже, зазначені методичні напрямки фахової підготовки майбутнього вчителя музики орієнтують не на абстраговану мистецьку обізнаність, а на практичне творче використання власних мистецьких досягнень, формування загальної в фаховій культурі. Уважаємо, що традиційна установка на «передачу» від учителя знань, умінь, навичок має рішуче поступитися процесам самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти, самовиявлення й самореалізації в майбутній професійній діяльності, музичній творчості. Тільки тоді можна буде розраховувати на фахівця, який в умовах ринкової економіки зможе запропонувати суспільству не тільки власні знання та певний досвід, а передусім здатність до виконання певних функцій.

Висновки. Таким чином, упровадження компетентнісної парадигми в мистецькій освіті має кардинально інноваційний характер, орієнтуючи майбутніх учителів музики на практичне творче використання власних мистецьких досягнень, формування загальної й фахової культури та здатності до музично-педагогічної діяльності.

Формування мистецької компетентності має бути результатом навчання студентів різних музичних спеціальностей у ВНЗ, включаючи цілий комплекс знань, виконавських умінь, особистісне ставлення кожного

до мистецтва, розвинену мотивацію до професійного зростання та багато інших аспектів, що включає її сутність та специфічні особливості.

Формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики передбачає широке коло педагогічних завдань із залученням усього циклу художніх дисциплін ВНЗ, орієнтацію музично-освітнього процесу на культурологічний розвиток студента, набуття досвіду практичної діяльності, що дозволить майбутньому фахівцю успішно здійснювати в змінних соціокультурних умовах професійні функції, здатності самостійно розвивати й реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авдеева Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Н.Авдеева // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 34–39.
2. Єрмаков І. Г. Феномен компетентнісно орієнтованої освіти / І. Г.Єрмаков // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К. : «Лат і К», 2003. – С. 6–8.
3. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г.М.Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / ред. кол. О.П.Щолокова та ін. – К. : НПУ, 2000. – Вип. 1. – С. 9–21.
4. Хуторской А.Д. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.Д.Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Негребецька Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 38. 76. 56: 3

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Ольга РАДОМСКАЯ (Москва, Россия)

У статті розглядається питання універсальної мульти-культурної і полі-художньої освіти в інноваційних школах Росії як соціокультурний феномен, який несе цінності, норми, естетичні ідеали і уявлення про світ, існуючі в суспільстві та культурі. Наголошується на тому, що посилюється увага до школи як соціального інституту, відповідального за визначення молоді людини в просторі людської культури.

Ключові слова: мульти-культурне і полі-художнє виховання, естетичні ідеали, культура, особистість.

В статье рассматривается проблема универсального мультикультурного и поли-художественного образования в инновационных школах России как социокультурный феномен, который несет ценности, нормы, эстетические идеалы и представления о мире, существующие в обществе и культуре. Особое внимание обращено к школе как социальному институту, ответственному за определение молодого человека в пространстве человеческой культуры.

***Ключевые слова:** мульти-культурное и поли-художественное воспитание, эстетические идеалы, культура, личность.*

Universal multi-cultural and poly-artistic education is in the innovative schools of Russia as a sociocultural phenomenon that carries the values, norms, aesthetic ideals and concepts about the world, existing in society and culture. Attention to the school as a social institution, responsible for the determination of the younger man in the space of human culture is becoming widely adopted.

***Key words:** multi-cultural and poly-artistic education, aesthetic ideals, culture.*

Постановка проблемы. В связи с новым пониманием отношений между всеми субъектами образовательного процесса необходимо изменение технологий обучения. Они должны быть направлены не столько на получение знаний, сколько на развитие творческих способностей детей в различных областях знаний. В этой связи внедрение гуманитарных технологий обучения в процесс освоения предметов естественнонаучного цикла позволяет организовать этот процесс естественно в рамках образования, не нарушая общей структуры обучения.

Изложение основного материала. Лаборатория интеграции искусств Института художественного образования РАО определила, что гуманитаризация образования опирается на положения российской педагогической традиции, основанной на представлениях о доминировании целей развития свободной, гуманной, духовной, творческой личности, способной к самоопределению и самореализации.

Л.Г.Савенкова считает, что гуманитаризация в образовании основана на понимании необходимости синтеза гуманитарных и естественнонаучных концепций познания при доминировании гуманитарного знания и искусства.

В Москве в настоящее время актуальна инновационная деятельность непосредственно связанная со стимулированием творческого потенциала учителя и учащихся в условиях развивающей творческой среды общения; развитием и апробацией многоуровневых интегрированных инновационных образовательных технологий, направленных на развитие способностей учащихся, формирование ведущих компетенций учителя и ученика. Для этого необходимо определить объекты и учреждений культуры, науки, высшего образования и производственных комплексов,

готовые к активному взаимодействию со школами. Затем следует разработать эффективные модели активного сотрудничества сети образовательных учреждений города по формированию единого пространства гуманитарно-эстетического образования, построенного на принципах взаимодействия предметов естественнонаучного, гуманитарного и художественного циклов.

Под руководством Л.Г.Савенковой с 2013 года успешно работает инновационная площадка «Гуманитаризация образования на основе комплексного использования социокультурной среды города в структуре московского стандарта качества образования» Департамента образования города Москвы. Гуманитаризация образования происходит в процессе освоения культуры в образовательных учреждениях, формирующейся в социокультурной среде учащихся (школа-район-город-страна). Данный процесс осуществляется за счет организации и проведения в средней школе комплексных занятий, объединяющих учителей гуманитарного и естественнонаучного циклов при условии взаимодействия основного и дополнительного образования. Создается особая детско-взрослая здоровьесберегающая и творчески активная воспитательная межшкольная среда, ориентированная на формирование у детей и юношества (на разных ступенях взросления) базовых социально-значимых компетенций: интеллектуальных, коммуникативных, поликультурных, социальных, информационных, научных, языковых, этических.

В общеобразовательных школах активно внедряется в практику работы с учащимися направление деятельности, связанное с развитием индивидуальных способностей и социокультурных компетенций учащихся в условиях интегрированного обучения и полихудожественного воспитания.

Конструируются уникальные поликультурные образовательные модели с учетом региональных особенностей и специфики города Москвы, среди которых, социальное партнёрство ориентировано на активное взаимодействие с учреждениями культуры, вузами, специальными учреждениями среднего образования в области гуманитарно-художественной направленности, учреждениями дополнительного образования. Учитель в школе играет центральную роль, от уровня его квалификации, профессионального мастерства и культуры во многом зависит будущее учащихся, их культурный и интеллектуальный уровень. Поэтому важно в каждой школе построить особую поликультурную образовательную модель.

В качестве примера раскроем особенности поликультурной образовательной модели средней общеобразовательной школы № 875 г. Москвы (ГБОУ СОШ № 875 г. Москвы), научным руководителем которой является Л.Г.Савенкова. Под методическим руководством О.И.Радомской проводится научно-методическая работа с учителями школы, в результате

которой учителя разрабатывают авторские инновационные образовательные технологии в рамках Федерального государственного образовательного стандарта России.

Задачи исследовательской деятельности школы связаны со стимулированием творческого потенциала учителя и учащихся в условиях развивающей творческой среды общения; развитием и апробацией многоуровневых инновационных образовательных технологий, направленных на развитие способностей учащихся; формирование ведущих компетенций учителя и ученика, обеспечивающих конкурентоспособность Российского образования.

Инновационная работа в школе № 875 г. Москвы обусловлена новым пониманием отношений между всеми субъектами образовательного процесса и особой значимостью личности для современного Российского государства.

ГБОУ СОШ № 875 города Москвы более 15 лет является опытно-экспериментальной площадкой ФГНУ «Институт художественного образования» Российской академии образования по внедрению в практику школ интегрированных развивающих технологий обучения в условиях активного взаимодействия базового и дополнительного образования. Цель рассматриваемого направления работы связана с созданием развивающего воспитательного пространства, направленного на саморазвитие школьника и учителя.

В школе создаются дружественные детско-взрослые общности учащихся, педагогов и родителей, ведущей деятельностью которых является совместная творческая, развивающая работа, построенная на принципах сотворчества.

Определены следующие важнейшие аспекты воспитательной и общественно-значимой деятельности образовательного учреждения:

1) Искусство рассматривается как способ раскрытия духовной жизни человека (П.А.Флоренский).

2) Культура как особая форма организации элементов бытия (Б.П.Юсов).

3) Взаимодействие разных видов художественной деятельности в воспитании ребенка на основе учета «положительного значения нормальной длительности детского развития», включает в себя и интуицию, и точный расчет действий, активизирует и рациональные и художественные сферы всех участников процесса (А.В.Бакушинский).

4) Учебная познавательная деятельность в условиях развивающего обучения и активного сотворчества учителя и ученика, основана развивающей предметно-пространственной гетерогенной среде (В.В.Давыдов).

5) Опора на емоціонально-чуттєвну сферу учаснихся и возрастные особенности в выборе самого способа познавательной деятельности и саморазвитии.

6) Комплексные подходы и направления к структуре организации учебно-воспитательного процесса.

7) Акцент на воспитание нравственных и патриотических чувств ребенка «Экологии души», «Экологии культуры», «Экологии истории развития культуры» (Д.С.Лихачев).

В ГБОУ СОШ № 875 создана особая поликультурная детско-взрослая творчески активная воспитательная межшкольная среда, ориентированная на формирование у детей и юношества (на разных ступенях взросления) базовых социально-значимых компетенций: интеллектуальных, коммуникативных, поликультурных, социальных, информационных, научных, языковых, этических.

Инновационная работа по созданию особой интегрированной среды представлена в системе общего и дополнительного образования школы, а также в клубной деятельности учащихся школы. В этом направлении работают следующие социальные проекты: В этом направлении работают следующие **социальные проекты**: «Наш город в прошлом и настоящем», Театральный фестиваль «Серебряная маска – 875» Проект «Школьное радио» и т.д.

Экспериментальная работа направлена на конструирование вариативных моделей детско-взрослой общности в соответствии с особенностями данного образовательного учреждения, образовательных и культурных учреждений округа. Это волонтерская работа старшеклассников школы по проведению выездных спектаклей в детских садах, больницах, школах и детских домах и т.д.

В данном направлении работают следующие социальные проекты: Программа «Город Равных», Ученический совет «Горячие сердца» ГОУ СОШ №875, Акция «Дети – детям», Туристическо-краеведческая деятельность «По местам боевой славы», «Детство – это ты и я», «Вместе – дружная семья», «Родник души моей. Детский фольклор», Проект социальной поддержки детей с ограниченными возможностями и т.д.

Учителя – классные руководители и вожатые, а также некоторые учителя предметники создают программы воспитательной работы, разрабатывают методическое содержание социальных проектов.

Создан и успешно функционирует Ученический совет школы «Горячие сердца», который является основой в реализации социально значимых дел школы. В каждом классе средней и старшей школы есть свой малый ученический совет.

Важная роль во всей учебно-воспитательной работе принадлежит решению проблемы активного взаимодействия школы с другими образовательными учреждениями, в том числе культурными и

учреждениями дополнительного образования, направленными на развитие региональных детско-юношеских общностей, которые можно рассматривать как новые институты, консолидирующие детей и молодежь вокруг ценностей в данном регионе.

Разработан и апробируется долгосрочный социальный проект «Мы вместе», в котором участвуют ГБОУ СОШ № 875 и школой-интернатом № 44 г. Москвы, направленный на устойчивые взаимоотношения и реализацию совместных воспитательных задач. Данная экспериментальная работа направлена на решение проблемы изоляции детей и молодежи с ограниченными возможностями от сверстников средствами искусства. Решается проблема организации досуга и творческого развития в образовательной и воспитательной среде школы для учащихся средней и старшей школы, выпускников – студентов.

Другим школам предлагается освоить данную модель социального проектирования при посещении круглых столов, курсов, мастер-классов, совместных социальных проектов, а также, ознакомившись с публикациями ГБОУ СОШ № 875 по данной проблеме.

В ГБОУ СОШ № 875 девятый год под руководством директора школы И.С.Козловой проводится **Ежегодный театральный фестиваль «Серебряная маска»**, направленный на создание особой межшкольной детско-взрослой здоровьесберегающей и творчески активной воспитательной среды. Каждый класс является театральным коллективом, в котором классный руководитель – режиссер, а ученики – актеры, сценаристы, художники-декораторы, художники по костюмам и др.

В настоящее время наблюдается высокая социальная активность старших школьников. По результатам наблюдения и тестирования:

57% социально активных учащихся 5–11 классов.

Занимаются дополнительным образованием в школе и вне ее – 76% учащихся.

82% учащихся увлекаются и компетентны в разных видах искусства. Делятся с другими в рамках театральных социальных проектов 45% учащихся.

В рамках пластических искусств (передвижные выставки, фестивали, открытки больным детям, художественные проекты) 24% учащихся.

37% учащихся средней и старшей школы постоянно помогают и взаимодействуют с ровесниками с ограниченными возможностями, ветеранами ВОВ.

79% учащихся всегда готовы принять участие в общественно значимых мероприятиях и проектах округа, района, школы.

Итак, всеобщее поликультурное и полихудожественное воспитание выступает в инновационных школах России как социокультурное явление, которое несет в себе ценности, нормы, эстетические идеалы и представления о мире, существующие в обществе и культуре.

Внимание к школе как социальному институту, отвечающему за самоопределение подрастающего человека в пространстве общечеловеческой культуры становится общепринятым.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Бакушинский А.В. Исследования и статьи: Избранные искусствоведческие труды. – М.: Советский художник, 1981. – 97 с.
2. Радомская О.И. Интеграция искусств как основа продуктивной модели современной школы. // Материалы всероссийской конференции «Интеграция – основа продуктивных моделей современного гуманитарно-художественного образования: Юсовские чтения», ИХО РАО (1-3 ноября 2010 г., г. Москва). – М.: ИХО РАО, 2010.
3. Савенкова Л.Г. Человек в пространстве мира и культуры. – М.: Издательский Дом Магистр-ПРЕСС, 2000.
4. Савенкова Л.Г. Интегрированный предметно-пространственный подход к процессу освоения искусства в школе // Виды искусств и их взаимодействие. – М.: ИХО РАО, 2001. – С. 131–133.
5. Юсов Б.П. Новые горизонты школьного искусства и культуры // Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания. Сб. науч. статей. – М., 2003. – 213 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Радомская Ольга Игоревна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГНУ Института художественного образования РАО.

Круг научных интересов: поликультурное и полихудожественное воспитание молодежи.

УДК 37.091.3:7

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОЗНАКА МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Тетяна ФУРСИКОВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто теоретичні проблеми медіакомпетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, здійснено інтегроване вивчення медіакомпетентності у контексті взаємозв'язку з креативністю та її складниками. Розкрито зміст креативності як чинника розвитку медіакомпетентності.

Ключові слова: медіаосвіта, медіакомпетентність, креативність, майбутні вчителі мистецьких дисциплін.

В статье рассмотрены теоретические проблемы медиакомпетентности будущих учителей художественных дисциплин, осуществлено интегрированное изучение медиакомпетентности в контексте взаимосвязи с креативностью и ее составляющими. Раскрыто содержание креативности как фактора развития медиакомпетентности.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакомпетентность, креативность, будущие учителя художественных дисциплин.

The article deals with theoretical problems of mediacompetence of future Art teachers, the integrated study of mediacompetence in the context of the relationship with creativity and its components has been made. The meaning of creativity as a factor of mediacompetence has been revealed. Rapid development in the modern world of information and communication technologies and systems media requires purposeful training of the individual for skilled and safe to use them. Medicamentele personality is the willingness to use the body of knowledge, skills, skills that contribute to the selection, use, critical analysis, evaluation, creation and transfer of medapati in various kinds, forms and genres, analysis of complex processes of functioning of media in society. Medicamentele includes first of all the ability of critical thinking, ability to make independent judgments and to make informed decisions, contributes to the formation and realization of artistic and creative potential of the individual as a result of media education.

Keywords: media education, mediacompetence, creativity, future Art teachers.

Постановка проблеми. Державна політика, здійснювана щодо медіаосвіти, вимагає всебічного дослідження різноманітних аспектів її реалізації, зокрема шляхів забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей [4].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання медіаосвіти, зокрема формування медіакомпетентності особистості, нині перебувають у центрі уваги значної кількості науково-педагогічних досліджень. Вагомий внесок у розв'язання цього завдання зробили вчені: Н.Духаніна, Л.Найдьонова, Г.Онкович, Н.Рижих, А.Сулім, О.Федоров, І.Чемерис, О.Шипнягова та ін.

Так, наукові праці О.Федорова [9] значною мірою сприяють формуванню загального понятійного апарату, єдиної термінології медіаосвіти. Зокрема, в монографії «Розвиток медіакомпетентності і критичного мислення студентів педагогічного вузу» автор проводить порівняльний аналіз основних термінів, що характеризують здатність особистості взаємодіяти з медіа. Медіакомпетентність, на думку дослідника, визначає зміст наявних у індивіда знань і вмінь, що дозволяють використовувати, критично аналізувати, оцінювати і передавати медіатексти в різних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа в соціумі.

Мета статті – аналіз взаємозв'язку медіакомпетентності й креативності вчителів мистецьких дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Науковці зазначають, що медіакомпетентність дає людям розуміння того, як медіатексти, які є частиною щоденного життя, допомагають пізнанню світу в різноманітних соціальних, економічних і політичних ситуаціях. Медіаграмотність покликана сформувати у читачів і авторів активну позицію щодо сприйняття й створення медіа текстів [10]. При цьому потрібно вміти знайти баланс між різними шляхами досягнення медіакомпетентності. Йдеться як про навички створення відео- і радіозаписів, уміння вибрати і записати теле- чи радіопередачу, підготувати основні типи медіатекстів, так і про теоретичні засади, наприклад, знання про те, що таке інформація, комунікація, текст та інші аспекти розуміння сутності медіа.

Медіакомпетентність учителя – це сукупність її мотивів, знань, умінь, здібностей, що сприяють вибору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню та передачі медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі [9, с. 54].

О.Федоров зазначає, що медіакомпетентність учителя характеризують такі показники:

1) мотиваційний (різноманітні мотиви медіаосвітньої діяльності, прагнення до вдосконалення своїх знань і вмінь у сфері медіаосвіти);

2) інформаційний (систематична інформованість, ґрунтовні науково-педагогічні знання в галузі медіаосвіти);

3) методичний (розвинені методичні вміння в області медіаосвіти, наприклад, вміння дати установку на медіасприйняття, пояснити причини, умови та характер виникнення явища, вміння розвивати сприйняття учнів, виявляти рівні їх розвитку в галузі медіакультури, обирати оптимальні методи, засоби і форми проведення занять, дослідницькі вміння тощо; яскраво виражений педагогічний артистизм: загальна педагогічна культура, зовнішній вигляд, самопрезентація, самоконтроль, наявність зворотного зв'язку з аудиторією тощо);

4) діяльнісний (систематична медіаосвітня діяльність у процесі навчальних занять різних типів, активна дослідницька медіапедагогічна діяльність);

5) креативний (яскраво виражений рівень творчого початку в медіаосвітній діяльності (тобто прояв гнучкості, мобільності, асоціативності, оригінальності, антистереотипності мислення, розвиненості уяви, фантазії тощо) [9].

Запропонована класифікація дозволяє виокремити креативний показник як базовий у структурі медіакомпетентності. Саме на основі здібності до сприйняття образів, розуміння, переробки змістів, художньої концепції твору і мотиву «спілкування» з медіатекстами відбувається формування оцінок, знань, способів діяльності медійної аудиторії.

Креативність як ознака медіакомпетентності вчителів мистецьких дисциплін реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань із застосуванням різноманітних методів і засобів навчання, в пошуках оптимального варіанта організації навчально-виховного процесу. Її важливість у контексті нашого дослідження породжена творчим характером педагогічної діяльності.

Свого часу великий педагог В.Сухомлинський зазначав, що педагогічна праця неможлива без елемента творчості, тому що кожен учень «у певній мірі глибоко своєрідний, має неповторний світ думок, почуттів, інтересів. Мова йде про творче дослідження, необхідне в нашій роботі з огляду на саму його природу» [8, с. 80]. Педагогічна праця стає, на думку вченого, творчим процесом у тому випадку, якщо вчитель не обмежується лише передачею фактів і подій, а активно впливає на педагогічні явища, створює їх, нестандартно підходить до пошуку педагогічних рішень.

Креативність (від лат. creatio – створення) – стійка властивість індивіда, що зумовлює здатність виявляти соціально значущу творчу активність; рівень творчої обдарованості, здатності до творчості [1, с. 341].

Здатність до творчості ми розуміємо у двох аспектах. По-перше, як процес «виникнення нових думок, почуттів чи образів – безпосередніх регуляторів творчих дій. Творчість – процес, завдяки якому виникає оригінальний продукт, об'єктивно цінний і самодостатній. Творчість виявляється у тому, що людина стає здатною робити відкриття, винаходи і створювати художні образи» [3, с. 131]. По-друге, як «нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо розв'язувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з учнями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їхній поведінці» [1, с. 285].

Ми підтримуємо думку В.Клименка, який стверджує, що «продукт творчості – новизна у світі відомого, який неможливо створити репродуктивними засобами. Справжній же результат освіти – створена цінність у людині, яка відбивається на стані дорослої людини, здатної до творчої роботи – міра розвитку механізму творчості» [3, с. 190]. Автор концепції механізму творчості зазначає, що «сучасна трансформація освітньої системи і стратегічні задачі трансформації змісту освіти вимагають застосування принципу розвитку якостей особистості: мислення, почуттів, уяви, психомоторики та енергопотенціалу – механізмів творчості» [3, с. 191]. Для розвитку механізму творчості вчений рекомендує під час навчання у ВНЗ працювати над:

1) предметом праці – над самим собою (саморозвиток) – механізмом творчості;

2) розвитком знаряддя виробництва й удосконаленням механізму творчості, завдяки чому людина стає спроможною оригінально розв'язувати більш складні задачі;

3) засобами здобуття знань, умінь та навичок творчої роботи;

4) засобами професійної роботи, за допомогою яких людина здатна створювати матеріальні й духовні цінності, наукові відкриття чи вдосконалювати техніку та технології;

5) універсальністю механізму творчості, на якому створюється незліченна кількість здібностей до творчої роботи [там же].

Вивчення психолого-педагогічних праць Л.Виготського, С.Рубінштейна, Я.Пономарьова, Б.Теплова та інших учених дає змогу стверджувати, що креативність ґрунтується на єдності творчої уяви та мислення і сприяє:

- формуванню наочно-образного мислення, розвиток якого відбувається за допомогою внутрішніх орієнтовних дій з художніми образами;
- становленню пізнавальних інтересів майбутніх учителів;
- упровадженню педагогічних технологій, які гарантують досягнення певної навчальної і виховної мети – особистісно зорієнтованого навчання, що базується на глибокій повазі до особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей;
- формуванню вмінь аналізувати власні дії, вчинки, мотиви і зіставляти їх із значущими суспільними цінностями, а також з діями та вчинками інших людей;
- підвищенню рівня самоосвіти, яка сприяє оволодінню новими знаннями, уміннями й навичками, удосконаленню набутих у процесі колективної й самостійної роботи.

У процесі теоретичних пошуків ми з'ясували, що розвиток креативності насамперед стимулюється: особистим життєвим досвідом студента; досвідом, який він набуває в процесі професійної підготовки; здатністю і наявністю певних особистісних характеристик – здібностей, мотивів, уяви тощо; чуттєвим сприйняттям художніх творів; уміннями оформляти результати своєї уяви засобами медіатехнологій; традиціями творчості; підготовкою особистості до життя в інформаційному суспільстві; логічним запам'ятовуванням; міжпредметними зв'язками; моделюванням; оптимізацією навчально-виховного процесу.

Для розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців С.Мельничук рекомендує викладачам звертати особливу увагу на «формування в студентів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності студентів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості, творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань» [6, с. 3]. Формування креативності засобами медіатехнологій залежить від таких професійних умінь та установок викладача, як визнання цінності творчого мислення; вільне маніпулювання об'єктами та ідеями; уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу; заохочення самоповаги тощо.

Креативність майбутніх учителів мистецьких дисциплін формується через наслідування досвіду, мистецьку спадщину, концепції, ідеї, окремий прийом, форми, метод з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального і зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності. У творчих педагогів виявляється краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, міцний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю.

Отже, креативність вчителів мистецьких дисциплін ми розглядаємо через творчий підхід до організації навчально-виховного процесу з використанням медіатехнологій, творче розв'язання педагогічних завдань, а також гнучкість, критичність мислення, творчу уяву, натхнення, інтуїцію тощо. Показниками є творче застосування засобів медіа в майбутній професійній діяльності, оригінальність, інтерес, новизна, оптимальність у розв'язанні професійних завдань.

Я.Пономарьов виокремив основні якості творчої особистості, що можуть слугувати критеріями креативності:

- творча самостійність як здатність знаходити нові розв'язки не лише на основі здобутих знань, але й у систематичному цілеспрямованому пошуку нових;
- науковий світогляд, що визначає спрямованість і значною мірою ефективність творчої діяльності особистості;
- сформована, стійка потреба в застосуванні власних творчих здібностей у професійній діяльності;
- нездоланне прагнення і здатність до самовдосконалення, до свідомого розвитку і формування власних можливостей до творчості [7].

На думку Торренса, креативність виявляється за дефіциту знань; у процесі включення інформації в нові структури та зв'язки; під час ідентифікації відсутньої інформації; у процесі пошуку нових рішень і їхньої перевірки; в процесі повідомлення результатів. Джонсон стверджує, що креативність є несподіваним продуктивним актом, здійсненим виконавцем спонтанно в певній обстановці соціальної взаємодії. При цьому виконавець спирається на власні знання і можливості.

В цілому аналіз праць дослідників приводить до висновку, що в медіаосвіта повинна базуватися на креативному підході до використання можливостей засобів масової комунікації. В узагальненому вигляді основні компоненти реалізації більшості медіаосвітніх підходів виглядають так: 1) здобуття знань про історію, структуру, мову й теорії медіа (освітній складник); 2) розвиток сприйняття медіатекстів, «читання» їхньої мови, активізація уяви, зорової пам'яті, розвиток різних видів мислення (зокрема, критичного, логічного, творчого, образного, інтуїтивного), умінь усвідомленого розуміння ідей (моральних, філософських проблем, демократичних / гуманістичних принципів), образів тощо; 3) розвиток

креативних практичних умінь на медійному матеріалі. Безперечно, для здійснення медіаосвіти ці компоненти треба формувати комплексно [5].

Висновки. Стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій і системи медіа потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. Медіакомпетентність особистості – це готовність використовувати сукупність знань, умінь, навичок, які сприяють добору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню й передачі медіаповідомлень у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі. Медіакомпетентність включає передусім здатність до критичного мислення, вміння складати власні незалежні судження і приймати компетентні рішення, сприяє формуванню та реалізації художньо-мистецького, креативного потенціалу особистості в результаті медіаосвітньої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Духаніна Н.М. Медіаосвіта як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти / Н.М.Духаніна // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2011. – Вип.66. Ч.ІІ. – С.190–195.
3. Клименко В.В. Психологія творчості: [навчальний посібник] / В.В.Клименко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні / Схвалено постановою Президії НАПН України 20.05.2010, протокол № 1-7/6-150/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.ua>
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: [підручник] / Ред.-упор. В.Ф.Іванов, О.В.Волошенюк; за науковою редакцією В.В.Різуна. – К.: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
6. Мельничук С. Проблеми формування творчої особистості у вітчизняній педагогіці / С.Мельничук // Наукові записки. – Випуск 63. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – С. 3–5.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А.Пономарев. – М.:Педагогика, 1976. – 280 с.
8. Сухомлинський В.О. Людина неповторна / В.О.Сухомлинський. – Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С.80–96.
9. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В.Федоров. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
10. Alverman D.E. Popular Culture in the Classroom / D.E. Alverman, Moon J. S., Hagood M C. – Newark, Delaware: International Reading Association, 1999. – 258 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фурсикова Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: медіакомпетентність майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

УДК 378.015.3:78

ЕСТРАДНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Оксана ЯНЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розкрито можливості використання системи формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта в класі естрадного співу в процесі створення студентами власних творчих проектів. Реалізація педагогічних умов і технології формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів суттєво стимулюють розвиток внутрішньої потреби в професійній мобільності, сприяє опануванню студентами комплексу знань, необхідних для формування професійної мобільності в навчальному процесі.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна мобільність майбутнього педагога-музиканта, творче самовираження, система ефективного розвитку професійної мобільності фахівця-музиканта.

В статье раскрыты возможности использования системы формирования профессиональной мобильности будущего педагога-музыканта в классе эстрадного пения в процессе создания студентами собственных творческих проектов. Реализация педагогических условий и технологии формирования профессиональной мобильности будущих педагогов-музыкантов существенно стимулируют развитие внутренней потребности в профессиональной мобильности, способствует освоению студентами комплекса знаний, необходимых для формирования профессиональной мобильности в учебном процессе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная мобильность будущего педагога-музыканта, творческое самовыражение, система эффективного развития профессиональной мобильности специалиста-музыканта.

The paper surveys the possibilities to employ the system of shaping professional mobility of a future teacher-musician within a variety show class by inducing students to create their own original projects. Implementing grounded pedagogical conditions and the technologies of shaping professional mobility of future teachers-musicians sufficiently stimulates the development of the inner need of professional mobility, assists students in acquiring knowledge, essential for shaping professional mobility within university training process; inspires flexibility, critical and creative thinking, resolution, determination, independence, initiative, as well as promotes practical skills in projecting own professional development, there through stimulating the development of professional mobility of future experts.

Professional mobility is an integral part of an expert professional readiness, which defines the mechanism of a personality adaptation providing coordination of separate components of professional development, the ability to adjust to new working conditions. Having examined psychological-

pedagogical publications on professional mobility, having analyzed the results of the stating period of the experiment, and considered the pedagogical conditions of professional mobility formation of prospective music teachers, as well as the own working experience at the Music sub department of the Art Department of Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko Pedagogical University, we have created an organizational-pedagogical model of professional mobility formation of prospective music teachers. We see the former as an integral system with functionally important elements.

***Keywords:** professional training, professional training of a future teacher-musician, creative self-actualization, system of efficient developing professional mobility of a music expert.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, світові тенденції гуманізації, інтеграції та глобалізації суспільства визначили нові пріоритети розвитку освітньої галузі. В сучасних умовах основні засади реформування вищої школи передбачають радикальне оновлення структури, форм і методів функціонування навчально-виховного процесу, його максимальну інтенсифікацію. Стратегічним напрямом реформування освіти, згідно із Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Національною Доктриною розвитку освіти та Концепцією національного виховання є забезпечення творчого розвитку особистості й створення умов для самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. В зазначених документах підкреслюють необхідність формування професійно мобільного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці.

Успішність розвитку освіти залежить від ступеня готовності педагогічних кадрів до роботи в безперервних інноваційних умовах, до гнучкого реагування у своїй професійній діяльності на зміни, які відбуваються в суспільстві. З огляду на це професійна мобільність педагогів стає передумовою стабільного розвитку освіти, що вмотивовує необхідність формування професійної мобільності педагогів ще на етапі їхнього навчання у вищому освітньому закладі.

Музично-педагогічна освіта усвідомлює важливість вирішення таких завдань, оскільки саме мистецька діяльність найефективніше впливає на розвиток креативних якостей особистості, зумовлює її здатність до творчого самовираження та самореалізації. Адже музика, живопис, театр створюють такий комплекс засобів художньої виразності, який дає свободу фантазії, активізує прояви інтуїції та пошукової ініціативи.

Музично-педагогічна спрямованість підготовки студентів у мистецьких вищих навчальних закладах зумовлює потребу формування професійної мобільності музикантів-виконавців засобами естрадного мистецтва шляхом збагачення їхньої вокальної культури, виконавської майстерності, досягнення багатогранності художньо-творчого розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання музично-виконавської діяльності розкрито в наукових працях В.В.Белікової, Г.М.Гінзбурга, Л.С.Гінзбурга, В.Ю.Григор'єва, Я.І.Мільштейна, С.Х.Раппопорта та інших. Особливої уваги заслуговує позиція О.Б.Горбенко щодо формування музично-виконавської компетентності. Проблемам вивчення інтерпретації творів мистецтва присвячено роботи М.І.Бенюмова, Л.Н.Гуревич, Є.Г.Гуренка, О.О.Ільченка, Н.П.Корихалової, В.Г.Москаленка, Є.В.Назайкінського, М.С.Скрєбкової-Філатової, А.Н.Сохора та інших. Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядаються у дослідженнях Л.Л.Бочкарьова, Ю.М.Заболоцького, В.Г.Ражнікова, В.З.Самітова, Ю.О.Цагареллі, Д.Г.Юника та інших.

На особливу увагу заслуговують теоретичні розвідки з галузі музично-педагогічної освіти й виховання (В.Бутенко, Н.Гуральник, А.Козир, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Черкасов, О.Щолокова та ін.), наукові праці, присвячені проблемам професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів (О.Абдулліна, Л.Арчажнікова, М.Букач, В.Волкова, О.Горбенко, О.Горожанкіна, І.Григорчук, С.Деніжна, В.Дряпіка, О.Єременко, Л.Костенко, В.Крицький, Р.Кузьменко, О.Ляшенко, І.Могилай, І.Мостова, В.Орлов, Р.Осипець, А.Растригіна О.Ростовський, Н.Сегеда, Т.Стратан та ін.). Найбільш прийнятною для нашого розуміння специфіки музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців-музикантів є позиція А.Растригіної [4, с. 74]

Підготовці майбутніх фахівців в галузі мистецької освіти, зокрема формуванню вокальної культури присвячено праці Т.Завадської, Т.Люріної, Н.Миропольської, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, Л.Хлебникової, Т.Цвелих, О.Шевнюк, Г.Шевченка, В.Шульгіної, О.Щолокової, Б.Юсова. Наукові розвідки Я.С.Кушки спрямовані на формування вокальної культури фахівців саме в класі естрадного співу [3, с. 203]. Отже, естрадне виконавство посідає гідне місце як у світовій музичній культурі, так і у вітчизняному мистецькому просторі, й особливої уваги набуває в останні десятиліття.

Зазначимо, що проблемі професійної мобільності, яка раніше виступала здебільшого предметом соціологічних (П.Сорокін, С.Кугель, Т.Заславська, Р.Ривкіна, В.Шубіна та ін.) та економічних наук (Є.Іванченко, Н.Коваліско, С.Макеєв, Е.Мирошніченко, О.Михайлов та ін.), сьогодні приділяється особлива увага у психолого-педагогічних дослідженнях (А.А.Гераськова, Т.К.Горохова, Ю.І.Калиновського, С.А.Константинова, В.О.Сластьоніна, В.В.Сохранова та ін.). Проблема формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта стало предметом наших наукових пошуків на рівні кандидатської дисертації.

З огляду на результати нашого дослідження, не викликає сумніву той факт, що майбутній педагог-музикант має бути мобільним в процесі

професійної діяльності, а відтак, питання удосконалення процесу формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта під час фахової підготовки й, зокрема під час опанування курсу естрадного виконавства, заслуговують на постійну увагу й залишаються відкритими для постійного наукового пошуку.

Визначення особливостей формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів в процесі естрадно-виконавської діяльності складає мету даної статті.

Виклад основного матеріалу. Естрадний сольний спів будучи однією з фахових дисциплін, які вивчаються в процесі фахової підготовки педагога-музиканта, мають великий потенціал для формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта. Метою викладання дисципліни є набуття й сформованість музично-виконавських в галузі вокального мистецтва з огляду на найкращі зразки вітчизняної й зарубіжної сучасної музики. Основним завданням навчального курсу є ознайомлення студентів з основними принципами естрадної вокальної педагогіки з урахуванням природних вокальних даних та специфічних особливостей тембрального забарвлення голосу студента. Керуючись науковими даними про будову та функції голосового апарату, студент має розуміти біофізичні механізми співацького процесу; володіти знаннями теорії та методики постановки голосу, набути основні співацькі навички шляхом роботи над вокально-технічними вправами, вокалізами, вокально-художніми творами. Розвиток естрадно-виконавських компетенцій відбувається також й за рахунок набуття навичок вокально-сценічної майстерності та збагачення вокально-педагогічного репертуару шляхом використання індивідуального підходу до кожного із студентів. Безумовно, набуття студентом зазначених в навчальній програмі курсу «Сольний (естрадний) спів» компетенцій позитивно впливає на розвиток професійної мобільності студентів, проте, на наш погляд, вони не є достатніми для формування окресленої якості. Впровадження педагогічних умов, які б дійсно забезпечували спрямованість навчально-виховного процесу на формування власної професійної мобільності, активність їхнього самовираження в розв'язанні музично-творчих завдань стало основою нашої роботи в класі естрадного співу.

Отже, сьогодні фахова підготовка майбутніх педагогів-музикантів в класі естрадного співу спрямована на зміну основних цілей і завдань мистецької освіти у ВНЗ. На противагу знаннево-інформаційній парадигмі освіти, що сприяє лише формуванню знань, умінь та навичок, тобто, раціонально-інтелектуальній підготовці педагога-музиканта, мистецька парадигма передбачає розвиток креативної особистості, здатної до творення власної траєкторії професійного розвитку за рахунок творчого самовираження та розвиненої професійної мобільності.

Виконавська діяльність являє собою особливий вид психічної діяльності і регулюється системою активного внутрішнього ставлення суб'єкта до предмета чи явища. Її специфіка полягає у тому, що виконавець не просто уявляє модель створюваного ним виконавського образу, а порівнює своє суб'єктивне сприйняття із загальноприйнятою соціальною нормою, відображаючи своє ставлення до нього. Виконавство є глибоко особистісним, творчим процесом, де відбувається відтворення живої чуттєвої душі твору, втраченої під час фіксації його композитором на нотному папері. Варто зазначити, що виконавська діяльність виступає в якості особливої художньої, естетичної цінності. У продукті такої діяльності у специфічній формі закріплюється складний процес творення нового, незвичайного, що і є саме по собі творчістю.

Естрадне музичне мистецтво створює необхідні умови для формування виконавського досвіду особистості, формуючи естетичне ставлення та забезпечуючи розкриття творчих здібностей у процесі становлення творчої індивідуальності музиканта-виконавця. Актуалізація естрадної музики, збагачуючи палітру музичної культури України, сприяє формуванню нового естетичного бачення й свідомого особистісного ставлення до цього напрямку музичного мистецтва. Неповторне у своєму жанрово-стильовому розмаїтті, завдяки виразній синкретичності й різноплановості форм, естрадне мистецтво має значний художньо-виховний потенціал, сприяє яскравому виявленню творчої індивідуальності й покликане дарувати слухачам естетичну насолоду, що безпосередньо залежить від розвиненості професійної мобільності виконавця.

Естрадно-виконавська діяльність є мистецтвом втілення художньо-музичного задуму композитора, яке з допомогою технічних засобів дозволяє озвучувати музичні твори на високому рівні досконалості. Остання тісно пов'язана з музично-педагогічною діяльністю. Як зазначав Д.Ойстрах, «Педагогічна діяльність є органічним продовженням виконавської, бо щільно пов'язана з нею. Педагогіка є унікальною творчою лабораторією, де індивідуальний досвід артиста набуває найбільш узагальненого характеру, де на складні питання інтерпретації, виразності, технології знаходяться у спільному пошуку необхідні, часто незвідані, оригінальні відповіді» [2, с. 11].

Відтак, професійна підготовка педагога-музиканта, будучи тісно пов'язаною з естрадно-виконавської діяльністю студентів ВНЗ, здійснюється нами у відповідності до педагогічних умов, що сприяють становленню и розвитку професійної мобільності майбутнього фахівця. Зазначену інтегровану якість ми розглядаємо як професійно-особистісне утворення, для якого характерна усвідомлена потреба в самоактуалізації в музично-педагогічній діяльності, що складає ціннісно-орієнтований компонент структури особистості педагога-музиканта, сформованість фахової компетентності та вольових якостей (когнітивно-вольовий

компонент), розвиненість практичних навичок та умінь щодо виконання музично-творчих завдань (діяльнісно-творчий компонент), що слугує основою гнучкої орієнтації, творчості, свободи самовираження й діяльнісного реагування фахівця в сучасних динамічних умовах розвитку суспільства.

В процесі наукових розвідок нами доведено, що ефективне становлення професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта можливе у разі дотримання низки педагогічних умов, виконання яких може здійснюватись за допомогою технології поетапного формування зазначеної якості й реалізується в процесі опанування як матеріалами розробленого нами авторського спецкурсу, так і під час вивчення дисциплін фахового блоку.

До таких педагогічних умов належить стимулювання художньо-творчої самореалізації музикантів-виконавців на основі діалогічного стилю педагогічного спілкування. Діалог як вирішальний аспект досягнення ефективності спільної творчої взаємодії активних суб'єктів навчально-виховного процесу є характерною ознакою нової педагогічної парадигми. Діалогічний стиль педагогічного спілкування зумовлює активізацію творчого самовдосконалення, самостійності і самореалізації музикантів-виконавців. Однією з основних умов діалогічного педагогічного спілкування є особистісно-орієнтоване спрямування, при якому врахування індивідуальності студента обумовлює головні критерії добору репертуару та методичних засобів навчання. Особистісно-орієнтований підхід в процесі індивідуалізації навчально-виховного процесу передбачає поліваріативність організаційних форм навчальної, творчо-пізнавальної і музично-виконавської діяльності студентів.

Активізація творчо-пошукової діяльності музикантів-виконавців на основі проблемного навчання є наступною умовою успішного розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів. Застосування проблемного навчання в досліджуваному процесі зумовлюється проблемною сутністю естрадного виконавства як складної, динамічної за формою і змістом системи в цілому. Використання проблемних ситуацій, методів і завдань формує діалектичний підхід до опанування специфіки естрадного музичного мистецтва (освоєння жанрово-стильових характеристик естрадних музичних творів, принципу розвитку кожного окремого твору; внутрішніх закономірностей створення художньої образності твору; логічність структурної побудови тощо), що збагачує професійні знання музикантів-виконавців, зумовлюючи динамічність розвитку професійної мобільності в майбутніх педагогів-музикантів.

Залучення студентів до синкретичних форм естрадної виконавської діяльності як ще однієї з педагогічних умов ефективного формування професійної мобільності передбачає активізацію здатності студентів до поліаспектного осягнення музично-естетичних явищ естрадного мистецтва,

використання багатогранності форм музично-виконавської діяльності й оригінальності творчо-інтерпретаційних підходів; це значно розширює спектр естетичного світогляду і музичної культури, інтересів і потреб, емоційно-естетичних переживань, професійних мотивацій і художньо-творчого вдосконалення студентів, сприяючи активізації розвитку їхнього художнього смаку.

Поетапне формування професійної мобільності майбутніх фахівців-музикантів в процесі естрадно-виконавської діяльності відбувається на основі зазначених педагогічних умов шляхом застосування авторської технології, яка передбачає три взаємопов'язаних етапи: спонукальний, змістово-процесуальний, рефлексивно-творчий. [5, с. 126] Під час прослуховування студентами спецкурсу «Професійна мобільність майбутнього-педагога музиканта», особлива увага приділялась усвідомленню необхідності спрямованості особистісних якостей майбутнього фахівця на активізацію естрадно-виконавської діяльності, а також визначення взаємозв'язку й взаємозалежності усіх без виключення фахових дисциплін у розвитку як естрадно-виконавських навичок, так і їхнє проектування на формування професійної мобільності. Саме така спрямованість зазначених етапів дозволила студентам випробовувати себе як мобільного фахівця у процесі створення власних та колективних творчих проектів. Система формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів схематично має такий вигляд (рис.1).

Свідченням дійсності зазначеної системи формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта стали результати експериментально-дослідницької роботи, а також навчальна й практична діяльність студентів, де підтверджується наше припущення про те, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов й технології формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта суттєво стимулюють розвиток внутрішньої потреби в професійній мобільності, прагнення до фахового зростання, сприяє опануванню студентами комплексу знань, необхідних для формування зазначеної якості в навчальному процесі, розвитку гнучкості, критичності, креативності мислення студентів, рішучості, наполегливості, самостійності, ініціативності, а також сформованості практичних умінь і навичок із проектування власного професійного розвитку.

Комплексне виконання й дотримання сукупності обґрунтованих педагогічних умов формування професійної мобільності в класі естрадного співу дають змогу створити сприятливу атмосферу спілкування між викладачем і студентами, розвинути стійку позитивну мотивацію до вивчення музичних дисциплін, до професійного зростання, сприяють розвитку в студентів пізнавальної активності, підвищенню рівня професійних знань. Викладач виконує відповідальну місію – активізує всі

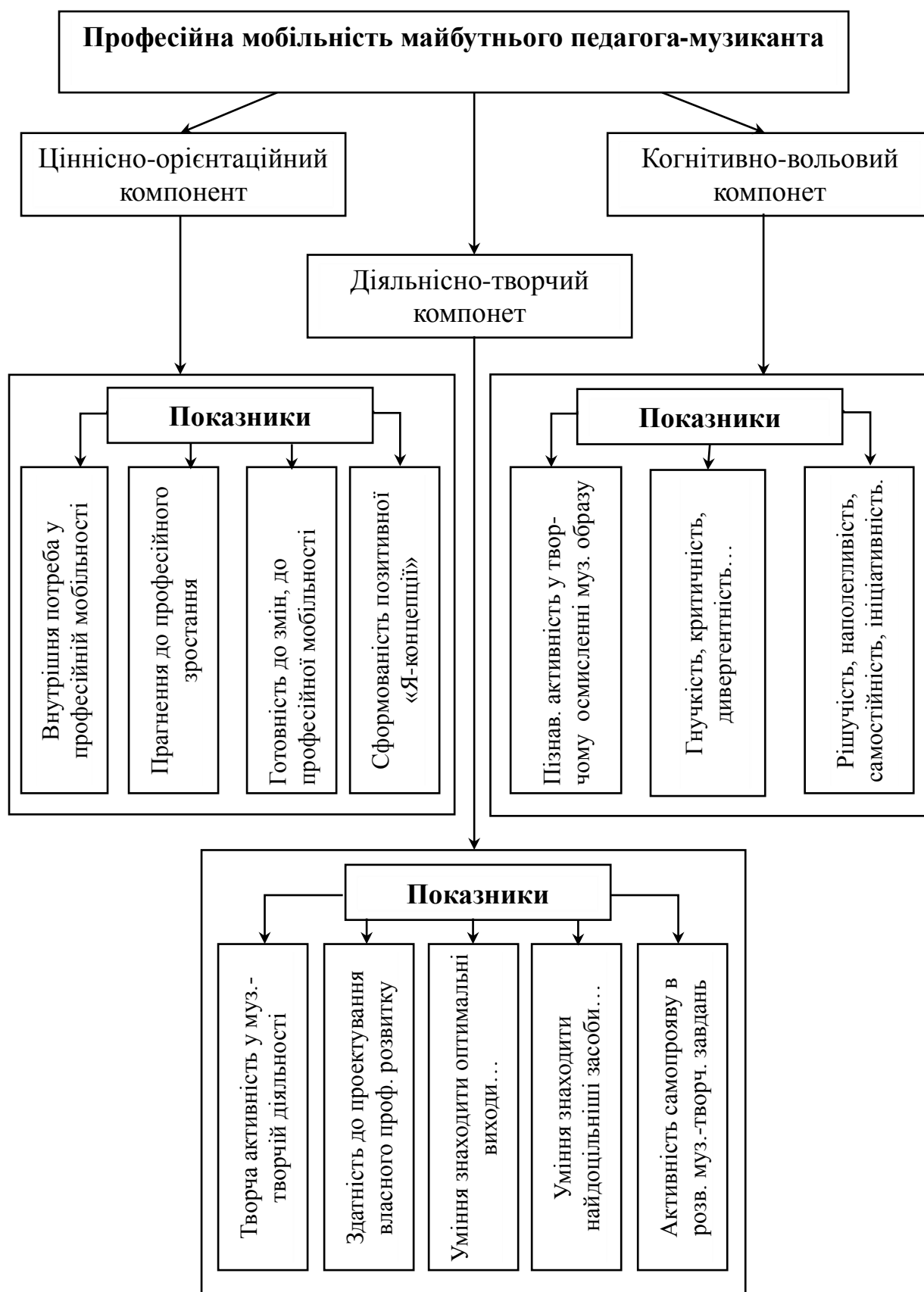


Рис. 1. Структура професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта.

сфери діяльності студентів на заняттях із фахових дисциплін, що гармонізує розвиток особистості майбутнього педагога-музиканта і, зокрема, його професійної мобільності.

Особливого сенсу у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців набуває метод художньо-творчих проєктів, який спрямований на виявлення та формування індивідуальної неповторності кожного студента, музично-виконавського досвіду, самостійності, самореалізації й самовираження в різновидах музично-виконавської творчості; відповідно до специфіки музично-виконавської діяльності педагога застосовується, наприклад, при проєктуванні в контексті певної теми уроку, його змісту, передбачає володіння вміннями реалізувати інтегративні зв'язки, знаходити й використовувати цікавий матеріал, що вможлиблює різнобічне та цілісне пізнання художнього явища й поняття, сприяючи формуванню професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта в цілому.

Готовність до застосування своїх талантів, здатність відійти від традиційних методів, постійно знаходитися в стані пошуку нового та цікавого, розуміти смаки сучасної молоді, активно підтримувати творчу активність показниками якої є: виконавська ініціативність у роботі над музичним твором; бажання включатись в активну діяльність; здатність до слухового самоконтролю – це, на наш погляд, ті характерні якості, які мають бути властиві сучасному педагогу-музиканту, що і є характеристиками його професійної мобільності.

Підтвердженням ефективності запропонованої системи формування професійної мобільності в класі естрадного співу стала участь студентів музичного відділення мистецького факультету КДПУ ім. В.Винниченка у новому творчому проєкті «Несподівані дуети», спрямованому на розвиток творчої активності, креативності в естрадно-виконавській діяльності; здатності до проєктування власного сценічного самовираження, до цілепокладання, планування дій; уміння знаходити оптимальні виходи зі складних сценічних ситуацій, оцінювати реалії та свої вокально-сценічні можливості; уміння добирати найдоцільніші засоби втілення музичного образу; активності самовияву в розв'язанні музично-творчих завдань у звичайних і спеціально змодельованих (квазіпрофесійних) умовах.

Професійна мобільність проявляється на двох рівнях: як конкретна форма чи вид діяльності, що дає змогу характеризувати людину як професійно мобільну («зовнішня» мобільність), та як сукупність певних особистісних якостей людини («внутрішня» мобільність). В процесі підготовки творчих проєктів особлива увага зверталась на створення сприятливого мікросередовища, яке б відкривало широкий простір для вияву індивідуальних нахилів і потреб студентів, стимулювало творче самовираження й самореалізацію, використовувались продуктивні методи художнього вправління, варіантного розроблення художнього матеріалу,

імпровізації, створення художніх образів, що забезпечують здатність студентів творчо мислити, розвивають самостійність, ініціативність та найкращим чином впливають на розвиток діяльнісно-творчого компонента професійної мобільності.

В процесі роботи над зазначеним проектом ми прийшли до висновку про доцільність збільшення творчих завдань, які актуалізують здатність педагога-музиканта до саморозвитку. Саме в процесі такої діяльності студент стає її суб'єктом, спроможним на самооцінювання, самоорганізацію, що свідчить про його зовнішню мобільність й позитивно впливає на розвиток таких показників, як прагнення до самоактуалізації, готовність до змін, пізнавальна активність, творча активність, що свідчить про рівень внутрішньої мобільності майбутнього фахівця-музиканта.

Висновки. Таким чином, естрадно-виконавська підготовка майбутніх педагогів-музикантів в класі естрадного співу сприяє формуванню їхньої «зовнішньої» професійної мобільності, що характеризує педагога, як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності в інноваційній педагогічній діяльності, в процесі освоєння та застосування нових форм, методик, технологій навчання, в запровадженні педагогічних інновацій, участі в реалізації інноваційних проектів; в освоєнні суміжних музично-педагогічних професій та сфер педагогічної та сценічно-виконавської діяльності, що здійснюється на основі здобутої базової музично-педагогічної освіти. «Внутрішню» мобільність майбутнього фахівця-музиканта забезпечують відкритість, виражена в пошуку нового, незвичного, здатність відмовитися від стереотипів та шаблонів сприйняття дійсності і в діяльності; активність, яка забезпечує постійну готовність до діяльності; адаптованість, як здібність ефективно пристосовуватись до змін в умовах професійної та соціальної діяльності; комунікативність, як здібність встановлювати необхідний зв'язок з тим чи іншим суб'єктом суспільної діяльності; креативність, яка забезпечує творче відношення до організації власного професійного зростання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горбенко О.Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Горбенко Олена Борисівна; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2010. – 20 с.
2. Григорьев В.Ю. Некоторые черты педагогической системы Д.Ойстраха. / Музыкальное исполнительство и педагогика. Сб. ст. Сост. Т.Гайдамович / Ю.В.Григорьев // журн. «Человек. Культура. Город», 2007, №2 (42). – М., 1991. – С. 5–35.
3. Кушка Я.С. Методика навчання співу / Кушка Ярослав Степанович // посібник з основ вокальної майстерності. – Навчальна книга «Богдан» – Тернопіль, 2013 – С. 288.

4. Растригіна А.М. Специфіка оцінювання фахових дисциплін у професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта / А.М.Растригіна // матеріали міжнар. наук.-практ. конф., «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» – К., 2011– С. 71–75.
5. Яненко О.А. Формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Яненко Оксана Андріївна; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2013. – 294 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Яненко Оксана Андріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна вокальна-хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 37.036

РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Катерина ГУСЕВА (Кіровоград, Україна)

У статті наголошується, що вчитель образотворчого мистецтва виступає носієм не лише спеціальних знань та умінь, але і носієм духовних цінностей. Духовне збагачення і вдосконалення кожної особистості відбувається протягом всього життя в тому числі і в процесі навчання. Гуманізація освіти та естетичне виховання спрямовано на формування гармонійної цілісної особистості, загальнокультурний її розвиток. Засобом естетичного виховання в мистецтві виступає художній образ. Художній образ є відображенням дійсності яке містить в собі не лише суб'єктивний досвід автора, його розуміння та відношення до об'єктів дійсності, але і відбитки культурно-історичного досвіду, естетичних цінностей соціуму загалом. На їх базі і формується всебічно та гармонійно розвинута особистість із вищими моральними цінностями, естетичними канонами та ідеалами.

Ключові слова: *духовність, естетичне виховання, художня творчість, художній образ, емоційно-чуттєве начало, народне мистецтво, етнічне мистецтво.*

В статье делается акцент на то, что учитель изобразительного искусства выступает носителем не только специальных знаний и умений, но и носителем духовных ценностей. Духовное обогащение и совершенствование каждой личности происходит на протяжении всей жизни в том числе и в процессе обучения. Гуманизация образования и эстетическое воспитание направлены на формирование гармоничной целостной личности и ее общекультурное развитие. Средством

эстетического воспитания в искусстве выступает художественный образ. Художественный образ является отражением действительности, которое содержит в себе не только субъективный опыт автора, его понимание и отношение к объектам действительности, но и отпечатки культурно-исторического опыта, эстетических ценностей социума в целом. На их базе и формируется всесторонне и гармонично развитая личность с высокими моральными ценностями, эстетическими канонами и идеалами.

Ключевые слова: *духовность, эстетическое воспитание, художественное творчество, художественный образ, эмоционально-чувственное начало, народное искусство, этника.*

Importance of education in society is determined by the need to raise the national consciousness of the saved and nurturing genuine citizen. Spiritual enrichment and improvement of each individual occurs throughout life including during training. Spirituality determines the direction of all mental, emotional, sensual, strong-willed human qualities and its ability to self yourself as a person. Master of Fine Arts acting carrier not only specialized knowledge and skills, but also a bearer of spiritual values. Humanizing education and aesthetic education aims at forming a harmonious whole person, her general cultural development. Art is an integral part of spiritual culture, a reflection of the artistic representations of the human form of the world of reality. The means of aesthetic education in the art of acting artistic image. Artistic image is a reflection of reality, which contains not only the subjective experience of the author, and understanding related to the objects of reality, but the prints are of cultural and historical experience, the aesthetic values of society as a whole. At their base is formed fully and harmoniously developed personality with higher moral values, aesthetic canons and ideals.

Keywords: *spirituality, aesthetic education, artistic creation, artistic image, emotional and sensual principle, folk art, ethnic art.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства потребує підняття національної свідомості і виховання справжнього громадянина. В якості моделі такого громадянина постає особистість, що здатна виступити носієм національної свідомості, моралі, фізичної, трудової, екологічної, художньо-естетичної культури та ін. Але перед суспільством постає проблема, що має соціальний характер та напряму пов'язана з формуванням особистості громадянина, це проблема формування духовності особистості. В тому числі молоді із своїми вищими моральними, естетичними канонами та ідеалами, яка виступить майбутнім нашої нації, рушійну силу, що спроможна вирішити проблеми держави на користь суспільства та зберегти та примножити культурні надбання країни. Також необхідно зауважити, що ставлення особистості до надбань культури з самого початку залежить від якості, форми та міри турботи про її духовний світ. Від цього ставлення залежить духовне оновлення суспільства, зміст його ціннісних орієнтацій на майбутнє.

Зазначимо, що відродження духовності в освіті, це та першооснова на якій тільки і можлива її подальша розбудова. Шлях до цього – гуманізація

освіти. Суть якої в забезпеченні ґрунтового загальнокультурного розвитку, формуванні гармонійної цілісної особистості; така освіта є передумовою і суттєвим чинником професійного становлення. Велика роль в загальнокультурному розвитку особистості відводиться мистецтву, що виступає духовним досвідом людства. Тому на даному етапі є доцільним приділити увагу розвитку духовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, як суб'єкта в процесі освіти.

Оскільки духовність визначає спрямованість усіх розумових, емоційно-чуттєвих, вольових якостей людини, її здатність до самопізнання себе, як особистості, надзвичайно важливо створити відповідні умови для пробудження і подальшого духовного розвитку індивіда [8].

Аналіз досліджень та публікацій. Праці педагогів минулого свідчать про те, що проблеми духовності особистості були актуальні та розглядалися і багато років тому. Видатні педагоги В.О.Сухомлинський, Й.Г.Песталоцці, Я.А.Каменський, А.Дістервег одноголосно виділили головні фактори, які впливають на духовне виховання учнів: праця, сім'я, школа, вчитель. Важливість естетичного виховання в плані духовного розвитку особистості відзначена в педагогіці ХХ століття такими педагогами, як Н.К.Крупська, К.Д.Ушинський, Л.М.Толстой, Ш.О.Амонашвілі, Б.М.Неменський, С.Раппопорт, С. та В. Шацькі, А.С.Макаренко і, особливо, в концепції естетичного виховання В.О.Сухомлинського. На думку В.О.Сухомлинського, розвиток духовності відбувається через засвоєння моральних, інтелектуальних і естетичних потреб в процесі активної діяльності людини.

До сприйняття і правильного розуміння прекрасного в дійсності (природи, праці, суспільних відносин, вчинків) і в мистецтві здатне долучити естетичне виховання. Воно може сприяти розвитку естетичних поглядів, смаків і почуттів, потреби і можливості брати участь у створенні прекрасного в мистецтві і житті. Воно дає можливість задіяти всі аспекти естетичної свідомості, що призводить до духовного збагачення і вдосконалення кожної особистості. Естетичне виховання спрямоване на виховання почуття краси, здатності бачити і розуміти прекрасне в навколишньому житті. Найважливішою формою естетичного виховання є прилучення особистості до різних видів мистецтва таких як література, музика, образотворче мистецтво, хореографія, театр, кіно.

Метою написання статті є прагнення довести, що духовність виражається як система інтелектуальних, моральних та естетичних цінностей, що реалізується в творчій діяльності, моральних принципах, нормах поведінки. Духовність як синтез емоційного, морального та інтелектуального потенціалу особистості, виражена в прагненні до активного, свідомого, творчого самовираження, проявляється в потребі спілкування з мистецтвом. Таке спілкування може бути як у формі

сприйняття так і активної практичної діяльності результатом якої є витвір мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи те, що на вчителя образотворчого мистецтва в сучасній системі освіти покладається відповідальність не тільки за навчання учнів спеціальним образотворчим вмінням та навичкам, але і за розвиток їх духовності, то необхідно зазначити, що підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва не повинна зводяться лише до підготовки вузькопрофільного фахівця для викладання уроків образотворчого мистецтва. Підготовка вчителя образотворчого мистецтва повинна бути направлена на становлення та розвиток особистості педагога-художника, формування його компетентності, а також в процесі художньо-освітньої діяльності необхідно створювати умови реалізації особистісного потенціалу, творчого самовираження як способу формування почуття прекрасного, як способу художнього освоєння дійсності і як способу самопізнання.

В свою чергу мистецтво є однією з основних складових духовної культури, відображенням в художній формі уявлень людини про світ, про навколишню дійсність. Мистецтво виступає способом ціннісної соціалізації людини, його емоційного та інтелектуального розвитку, прилучення до досвіду людства, до вікової мудрості, до конкретних суспільно-історичних інтересів, прагнень, ідеалам через власний внутрішній досвід, через особисте емоційне переживання. Мистецтво відіграє величезну роль і в передачі людині моральних цінностей.

Характерною особливістю мистецтва, що відрізняє його від інших форм суспільної свідомості, є емоційно-чуттєве начало, яке стимулює митця до створення, а аудиторію до сприймання художнього твору. Завданням мистецтва не є фотографічна фіксація подій. Мистецтво направлене на філософсько-естетичне осмислення зображуваного, інтерпретацію характерних процесів та явищ через систему художніх образів. Таке осмислення та інтерпретація у сукупності створюють естетичну атмосферу, яка захоплює почуття і розум глядача. Великою прерогативою мистецтва є його здатність художньо осмислювати дійсність, розкривати і досліджувати внутрішній світ людини. В естетичному аспекті важливість мистецтва не викликає сумніву, оскільки воно є власне його суттю. Творчий досвід людини, його духовне багатство концентрує та відображає мистецтво. У художніх здобутках різних видів мистецтва виражається естетичне відношення людини до світу суспільного життя і природи.

Такі твори мистецтва, автори яких як представники того чи іншого народу в свій час зуміли сприйняти, усвідомити, перейняти історичний досвід своєї нації та відобразити національну своєрідність, неповторність звичаїв, національних характерів, віросповідань, художнього відношення до світу, формують художньо-естетичну культуру людства в цілому.

Можна стверджувати, що етнічне коріння є певним підґрунтям, на якому зростає, формується людина як автор, митець або споглядач. Етнічне мистецтво є ширшим за поняття національного та вважається причетним до певного народу, його культури, традицій. В якості народу може виступати не лише конкретна нація, але і народність, плем'я або якась етнічна група. Окрім належності до певного етносу-народу, етнічність мистецтва фіксує, зазначає естетико-художнє ставлення до світу, специфіку художньої традиції представників певної спільноти в певний історичний проміжок часу. Мистецтво, як соціально-культурне явище зберігає історичний досвід, способи та засоби естетичного та художнього розуміння, засвоєння світу. Етнічне традиційне мистецтво не лише закріплює художній досвід певного етносу, але і сприяє збереженню його духовного, культурної неповторності, передає з покоління в покоління самотутній досвід та своєрідного світосприйняття. Етнічність мистецтва не існує без певного національного, культурного підґрунтя, виникає та розвивається на конкретній історії певного народу [1, с. 27].

Також можна виділити поняття народність мистецтва, що розуміється фактично як фольклор, але передусім воно фіксує естетичні інтереси народу до якого належить автор, рівень духовного розвитку, прагнень та сподівань. Автор завжди використовує в своїх творах естетичні засоби, які створені в певному національно-культурному середовищі. Народне мистецтво направлене безпосередньо на глядача який живе, або виріс та виховувався в тій же соціальній групі, що і автор роботи. Своєрідним зберігачем та оцінщиком творів мистецтва виступає народ. У випадку, якщо твір адресований широкому колу глядачів, слухачів певної доби, не здобуває визнання та популярності, то він перестає існувати як естетична цінність. Класично художня творчість трактується як процес особливої об'єктно-суб'єктної взаємодії. Наслідком такої взаємодії є виникнення системи художніх образів – твори мистецтва, що фіксують авторське бачення і розуміння предметів, подій, явищ зовнішнього світу. Крім цього класичне мистецтво вимагає від автора дотримання гармонійної єдності змісту та форми художнього твору. Цінними визнаються одночасно і художній зміст і художня форма твору. Також важливими вважаються як інтелектуальні, так і емоційні елементи творчого процесу. Класичне мистецтво вимагає від автора стриманості у використанні художніх засобів при втіленні свого задуму. Відображення об'єктів зовнішнього світу повинно відповідати поняттю реалістичного зображення. Тобто зображення повинне бути подібне натурі. Творчість кожного митця повинна відповідати усталеному художньому канону, що означає дотримання певних композиційних правил, системи пропорцій, обмеження в технічних засобах тощо.

Крім культурно-історичних естетичних цінностей, твір мистецтва відображає індивідуально-ціннісні орієнтації свого автора. В безпосередній

взаємодії людини із об'єктивною дійсністю відбувається процес відображення. Людина активно відповідає на вплив предметів і явищ об'єктивної дійсності. Мозок перетворює енергію впливу у внутрішні психічні стани, в суб'єктивні образи які допомагають орієнтуватися людині у зовнішньому світі, спонукають її до дій [4, с. 21].

Створюючи твір мистецтва автор аналізує вивчає дійсність та наче пропускає її через призму своїх переконань, поглядів, певного життєвого досвіду. Таке відображення дійсності та своєрідний вираз внутрішнього світу митця в мистецтві має назву художній обра. Художній образ є не копією конкретного об'єкта буття, а є відтворенням таких категорій естетики як, прекрасне, потворне, трагічне, комічне та ін. [1, с. 29]. Але при цьому людина не лише відображає те, що на неї діє або діяло. Творчій процес вимагає від людини створення образів, подій та об'єктів, яких вона ще не сприймала. На цьому етапі використовується такий специфічно людський психічний процес як уява, що є процесом створення людиною на основі попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона ніколи не сприймала. Уява є невід'ємною складовою діяльності, що допомагає передбачити результат діяльності. Неможливо розпочати та закінчити будь-яку працю не уявивши результат та етапи цієї праці. Окрім випереджального відображення дійсності, процес уяви створює образи, об'єкти, які в природі не існують та існувати не можуть [6, с. 185].

Нові образи створюються завдяки різноманітним потребам які виникають в певний період. Такі потреби породжуються в процесі людської діяльності, в процесі накопичення знань, зміною суспільних умов життя, прогностичних потреб. Відступ від реальності, вихід за її межі дозволяє розширити пізнавальні можливості та забезпечує здатність людини передбачити наслідки та результати певних дій, крім цього дозволяє створювати новий світ. Уява допомагає людині орієнтуватися у проблемних ситуаціях, передбачати результат, приймати правильні рішення навіть тоді, коли наявних знань виявляється недостатньо.

Висновки. Таким чином ми бачимо, що духовне становлення особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва її всебічний розвиток досягається через естетичне виховання. Одним з вагомих засобів естетичного виховання виступає художній образ який впливає на людину через художній твір, витвір мистецтва. Художній образ являє собою стійке утворення, що формується у віках і, не дивлячись на це, залишається неповторним. Саме через образи люди знайомляться з минулим свого народу, вони здатні розвивати в людині вміння естетично освоювати світ, та пробуджувати в ній духовність. Розвиток духовності в процесі фахової підготовки повинен відбуватися при умові не лише пасивного сприйняття образів мистецтва, але і обов'язкової активній творчій діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білодід Ю.М., Поліщук О.П. Основи дизайну: навчальний посібник / Ю.М.Білодід, О.П.Поліщук. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2004. – 240 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1974. – 304 с.
3. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / Под ред. В.О.Моляко, О.Л.Музика. – Житомир: Рута, 2006. – 319 с.
4. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Под ред. Л.Н.Проколюченко : АНП СССР – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М.: Мысль, 1965. – 571 с.
6. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 271 с.
7. Мистецтво сучасного та минулого / Під ред. М.М. Заковича. – К., 2001. – 240 с.
8. Подласый И.П. Как подготовить эффективный урок: Книга для учителя / И.П.Подласый. – М.: Просвещение, 1989. – 204 с.
9. Яремків М.М. Композиція: творчі основи зображення. Навчальний посібник / М.М.Яремків. – Тернопіль: Підручник і посібник, 2005. – 112 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гусєва Катерина Василівна – викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну, секції образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

УДК 37(09) «18 / 19»: 783

ФОРМУВАННЯ ЗАСАД ПРОФЕСІЙНОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ОСВІТИ НА ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНІ (кінець ХІХ – початок ХХ СТ.)

Жанна КОЛОСКОВА (Кіровоград, Україна)

У статті висвітлюється роль музичних шкіл А.Тальновського й Г.Нейгауза у формуванні засад професійної фортепіанної освіти на Єлисаветградщині наприкінці ХІХ – початку ХХ ст.

Ключові слова: фортепіанна школа, професійна музична майстерність, музична освіта, спеціалізовані навчальні заклади, музично-просвітницька діяльність.

Статья раскрывает роль музыкальных школ А.Тальновского и Г.Нейгауза в формировании основ профессионального фортепианного образования на Елисаветградщине в конце ХІХ – начале ХХ ст.

Ключевые слова: фортепианная школа, профессиональное музыкальное мастерство, музыкальное образование, специализированные учебные заведения, музыкально-просветительская деятельность.

In search of ways to transfer valuable spiritual experience of generations, concentrated in music, particularly relevant is the interpretation of the experience of music education in Ukraine in General and in its individual regions. The author of the article had the aim to analyze the activity of specialized educational institutions Elisavetgrad for example, private music schools A. Malinovskogo and G. Neuhaus and to determine their role in the development of piano music in the indicated region. analyzes the methods and forms of work of teachers, teaching repertoire and comes to the conclusion that with the opening of the first private music schools began a new stage in the development of musical education in the region - the stage of laying the foundations of musical and professional skills. With the opening of the first private music schools, which laid the foundations of professional musical skill, began a new phase in the development of musical education in Elisavetgrad. He indicated with professional musical education personnel, who not only contributed to the rise in the General level of musical education in the region, but also influenced the development of the Soviet and world musical art.

Keywords: piano school, professional musical performance, music education, specialized educational institutions, musical and educational activities.

Постановка проблеми. Відродження національної культури та духовності є актуальним завданням нашого сьогодення, визначеним Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), яке потребує вивчення й теоретичного переосмислення прогресивних досягнень вітчизняної педагогіки, зокрема, музичної. Формування засад фортепіанної школи як складової української національно-культурної спадщини є яскравим свідченням традиційності розвитку професійного музичного мистецтва.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Важливим чинником осягнення культурно-мистецьких процесів є вивчення надбань минулих поколінь, визначення позитивного досвіду та впровадження його в сучасну систему музичної освіти. Вагомий внесок у вивчення історії становлення та розвитку фортепіанної школи в Україні належить науково-дослідницьким працям О.В.Михайличенка, Н.П.Гуральник, Т.В.Глушук, у регіонах – Л.І.Садової (на Львівщині), Т.О.Медведнікової (на Дніпропетровщині) та ін. Цінним джерелом інформації є робота М.В.Долгих, яка аналізує музичне життя Єлисаветградщини в мистецтвознавчій площині. Проблема визначення засад формування й розвитку фортепіанної школи на Єлисаветградщині залишається поки висвітленою недостатньо.

Мета статті: проаналізувати діяльність спеціалізованих навчальних закладів Єлисаветградщини на прикладі музичних шкіл О.Тальновського й Г.Нейгауза та визначити їхню роль у розвитку фортепіанного виконавства в означеному регіоні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування та розвиток виконавського напрямку професійної музичної освіти на Єлисаветградщині передусім було пов'язане зі становленням та діяльністю музичних шкіл

регіону, які відігравали роль осередків музичного мистецтва. Перший заклад музичної освіти – музичну школу А.Тальновського – було запроваджено у Єлисаветграді 1898 року. На базі школи успішно функціонували та розвивалися вокальний, фортепіанний, струнний та духовий відділи. Навчальний процес було розподілено на три курси. Заняття з фаху проводили двічі на тиждень, а сольфеджіо, теорію музики, ансамбль та оркестровий клас – по одній годині на тиждень. Учні вокального класу набували вокальних навичок на матеріалі арій, ансамблів та оперних сцен. Інструменталісти, які успішно засвоїли знання з музично-теоретичних дисциплін, мали можливість на базі школи пройти спеціальну підготовку й отримати звання військового капелмейстера та відповідний атестат з печаткою Міністерства внутрішніх справ [5, с. 1]. Школа А.Тальновського забезпечувала високий рівень музичних знань та фахової майстерності, доказом цього слугують факти вступу її випускників до вищих музичних навчальних закладів.

Діяльність викладачів музичної школи не обмежувалася організацією та забезпеченням навчального процесу, вони брали активну участь у музично-просвітницькій роботі, яка була спрямована передусім на залучення до музичного мистецтва не лише учнів школи та їхніх родичів, а й масового слухача.

Найбільш відомою на теренах Єлисаветградського повіту була вузько спеціалізована фортепіанна музична школа, відкрита подружжям Нейгауз в Єлисаветграді на початку 1899–1890 навчального року. Цей музичний заклад мав блискучу репутацію, школа отримала визнання музичного світу – про неї схвально відгукувалися М.Римський-Корсаков та О.Глазунов, а її учні вступали до Петербурзької та Московської консерваторій [4, с. 39]. Серед перших вихованців Г.Нейгауза – Ф.Блуменфельд, у майбутньому відомий піаніст, диригент та композитор. У школі Нейгауза навчався й К.Шимановський, видатний польський піаніст, композитор, музичний критик, спадщина якого високо цінується музикознавцями. К.Шимановський розпочав заняття в школі не будучи початківцем, але технічний рівень його гри був невисоким. Систематичні заняття з Г.Нейгаузом значно розвинули піаністичний апарат К.Шимановського та сприяли поглибленню естетичного сприйняття музичного мистецтва, що відіграло вирішальну роль у формуванні творчої особистості композитора [2, с. 48–50].

Аналіз джерельної бази засвідчив, що німецька фортепіанна школа, представником якої був Г.Нейгауз, надавала перевагу саме технічному розвитку учня. Це було характерною рисою розвитку піанізму кінця ХІХ століття. Дослідження в цій галузі свідчать, що фортепіанна педагогіка того часу стала відображенням мистецтва віртуозів, чим пояснюється й виникнення значної кількості збірок етюдів та технічних вправ, спрямованих саме на вільне володіння інструментом, й передусім, на

технічний розвиток виконавця. У цей період досягла свого апогею пристрась до пальцевої муштри, багатогодинних тренувань, захоплення апаратами та усілякими механічними пристосуваннями [1, с. 183].

З огляду на це, навчання у школі Г.Нейгауза розпочиналося з вправ для розвитку фортепіанної техніки (гами терціями, секстами, октавами, вправи Ш.Ганона тощо). Технічному вдосконаленню учня приділялася значна увага й у процесі подальшого навчання в музичній школі. Організація навчально-виховного процесу передбачала поділ уроку на дві частини: перша половина заняття присвячувалася опрацюванню різноманітних технічних елементів інструктивного матеріалу, а друга – вивченню та програванню п'єс [4, с. 127].

Базовим музичним посібником для початківців у школі Нейгаузів була «Велика теоретично-практична фортепіанна школа» З.Леберта та Л.Штарка. Однією з головних рекомендацій його авторів була необхідність ретельного підбору репертуару, що набуває великого значення в процесі художнього виховання учня. Тому З.Леберт та Л.Штарк радили звернутися до творів класиків та зразків народної музики, а стрижнем зв'язної гри вважали вивчення поліфонічних творів Й.Баха. Інша важлива заувага авторів, яка була впроваджена в навчально-виховний процес школи Нейгаузів, стосується відмови від диференційованого художнього виховання аматора і професіонала. Вона ґрунтується на переконанні, що єдиною відмітною рисою професіонала є вищий виконавсько-технічний рівень, порівняно з аматором. Разом з тим, А.Алексеев, аналізуючи посібник З.Леберта та Л.Штарка, відзначив, що практична його частина не позбавлена рутинних переконань, спрямованих на виховання механістичності мислення початківця, і це зменшує актуальність посібника для сьогодення [1, с. 251–252].

Аналіз джерел дає можливість стверджувати, що найбільш вживаними творами педагогічного репертуару в молодших класах школи Нейгаузів були сонатини М.Клементі, Ф.Кулау, Й.Дюссека, сонати В.Моцарта та «Пісні без слів» Ф.Мендельсона. Це пояснюється тим, що одним з головних завдань підготовки юного піаніста є виховання у нього відчуття єдиної наскрізної лінії музичного розвитку, оволодіння навичками контрастного виконання та метричної й ритмічної пульсації засобом опрацювання творів крупної форми. У старших класах навчальним матеріалом слугували сонати Л.Бетховена, різножанрові твори Ф.Шопена (вальси, скерцо, балади, етюди) та мініатюри інших авторів, які «дозволялося трактувати більш вільно».

Густав Нейгауз у роботі над твором виокремлював декілька ступенів опрацювання: розбір тексту, вивчення його напам'ять та вдосконалення технічних елементів музичної канви твору, що відбувалося засобами тривалих програвань. Також він приділяв багато уваги розвитку гармонічного слуху учнів. Основним завданням учня в процесі

концертного виступу було акуратне виконання музичного твору від початку до кінця без зупинок та текстових помилок.

У ході класних занять Г.Нейгауз не займався ретельною обробкою художніх деталей, цей вид роботи було скеровано на самостійне опрацювання, його результати залежали від музикальності, естетичних смаків та музичного досвіду учня. Зважаючи на те, що опанування музичного твору потребує комплексного підходу, який полягає в поєднанні знань різних галузей – мистецтва, філософії, літератури тощо, означена риса класних занять позитивно впливала на особистість вихованця, надаючи йому певної свободи в розумінні й трактовці твору та спонукаючи до пошуку власних засобів виразності. Однак підхід Г.Нейгауза виявився доцільним лише за умови вродженої музикальності дитини, для ефективної роботи з учнями з середніми музичними даними був необхідний постійний контроль з боку викладача.

Знаменитий піаніст і педагог Генріх Нейгауз, аналізуючи методику роботи над музичним твором свого батька, критикував відсутність підпорядкування набутої піаністичної техніки гри загальній художній меті, зокрема, роботі над звуком та фразуванням. Разом з тим, він зазначав, що деякі неправильні установки у викладанні його батьків були типовими для тогочасної методики навчання фортепіанної гри [4, с. 40].

Джерельна база дослідження засвідчує використання викладачами в ході роботи над музичним твором методу «батога й пряника». Зовнішнім чинником заохочування учнів до навчання в музичній школі, було частування солодощами за належно підготовлене домашнє завдання. Реакція викладача на недостатньо засвоєний урок залишала учневі менш приємні враження [4, с. 38–39]. Подружжя Нейгауз не диференціювало природні музичні здібності та індивідуальні можливості учнів, вимагаючи від кожного однаково високого рівня виконання. На нашу думку, такий підхід не був доцільним у навчально-виховному процесі музичної школи, оскільки спричиняв певні непорозуміння між учителем і учнем, викликав психологічний дискомфорт, а іноді й відмову учня від подальшого навчання. На думку Генріха Нейгауза, орієнтація на обдарованого учня в школі Нейгаузів не була раціональною, адже більшість дітей могла б навчатися за спрощеною програмою і задовольнитися достатнім (меншим) рівнем музичних знань, умінь і навичок.

Зміст навчального процесу в музичній школі Нейгаузів складали музично-теоретичні і практичні дисципліни. До музично-теоретичних належали теорія музики та сольфеджіо, заняття з яких відбувалися раз на тиждень. На цих уроках учні співали, сольфеджували, транспонували та писали легкі диктанти, а більш здібні – отримували знання з гармонії [4, с. 123]. Практичні заняття, окрім навчання гри на фортепіано, передбачали публічні виступи, які проходили у формі концерту. На цих заходах в умовах обопільного емоційного контакту зі слухачською

аудиторією учні досягали кульмінації своєї творчої роботи над музичним твором. Разом з тим, їхні батьки могли оцінити результати навчання дитини та додатково впевнитися в належному рівні організації навчального процесу в музичній школі Нейгаузів [6, с. 3].

Аналіз звітів учнівських концертів засвідчив застосування творчого підходу в процесі вибору концепції програми заходу. Зокрема, окрасою вечора 1902 року стало виконання творів в унісон на двох роялях; новацією звітного концерту 1903 року стало виконання всіма учасниками частин одного твору, а програма виступу 1908 року була складена за жанровим принципом, який ілюстрували концерт, етюд, балада, рапсодія тощо [3, с. 3]. Концертна діяльність музичної школи Нейгаузів у 20-ті роки ХХ століття не обмежувалася виступами перед батьками, поступово вона набувала просвітницького характеру.

До викладацького складу музичної школи Нейгаузів, крім самого подружжя, входили їхні родичі – І.Залеська й О.Крушинська, деякий час у школі працював піаніст В.Мінус, не пов'язаний родинними стосунками з Нейгаузами. Періодично до викладацької діяльності долучалися й діти Нейгаузів – видатні піаністи Наталія та Генріх, які під час приїздів до Єлисаветграду допомагали батькам чи підміняли О.Нейгауз, яка часто хворіла [4, с. 496–497]. Участь молодих виконавців у навчально-виховному процесі стала позитивним явищем у житті музичної школи, Наталія та Генріх привносили новації в методику навчання гри, акцентуючи на роботі над звуком, відповідним художньому образу музичного твору, ділилися з учнями досвідом музично-виконавської діяльності тощо.

Музична школа подружжя Нейгаузів стала не тільки одним з перших професійних осередків музичної освіти на Єлисаветградщині, а й виховала плеяду видатних митців. Серед її знаменитих вихованців – відома польська співачка, перша виконавиця камерно-вокальних творів К.Шимановського С.Корвін-Шимановська, художниця А.Шимановська, письменниця й поетеса С.Шимановська, польський письменник Я.Івашкевич, український композитор Ю.Мейтус, піаніст, професор Варшавської консерваторії, А.Таубе, піаністка, професор Ленінградської державної консерваторії, В.Розумовська та інші. Великою заслугою школи подружжя Нейгаузів перед світовим фортепіанним мистецтвом є виховання видатного піаніста, народного артиста РФСР, Г.Нейгауза.

Висновки. Отже, з відкриттям перших приватних музичних навчальних закладів, що заклали підвалини професійної музичної майстерності, розпочався новий етап у розвитку музичної освіти на Єлисаветградщині. Він позначений вихованням професійних музичних кадрів, які своєю діяльністю сприяли не тільки піднесенню загального рівня музичної освіти в регіоні, а й вплинули на розвиток радянського та світового музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: в 3 ч. / А.Д.Алексеев. – М.: Музыка, 1988. Ч. II – 415 с.
2. Долгих М.Густав Вильгельмович Нейгауз – музыкант, педагог, просветитель: этапы творческой жизни / М.Долгих // Студії мистецтвознавчі. Театр. Музика. Кіно. – К.: ІМФЕ, 2008. – Вип. 4. – С.47–56.
3. М.С. Концерт школы Г.В.Нейгауза // Голос Юга. – 1908. – №115. – 15 мая. – С. 3.
4. Нейгауз Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям. / Г.Г.Нейгауз / [Общ. ред. С.Г.Нейгауза, Д.В.Житомирского, Я.И.Мильштейна]. – М.: Советский композитор, 1983. – 527 с.
5. Объявление // Голос Юга. – 1905. – №208. – 1 вересня. – С.1.
6. Пашковский Н.А. Ученический музыкальный вечер школы Г.В.Нейгауза / Николай Афанасьевич Пашковский // Ведомости ЕГОУ. – 1903. – №52. – 11 травня. – С. 3.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Колоскова Жанна Володимирівна – концевий майстер кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей розвитку музичної освіти на Єлисаветградщині.

УДК 37. 091. 3:738

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ-ПЕДАГОГІВ НА ПРИКЛАДІ ГОНЧАРСТВА

Лариса КУЛІНІЧ (Кіровоград, Україна)

У статті порушуються питання пошуку шляхів формування пізнавального інтересу, активізації творчої науково-пошукової діяльності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва на прикладі вивчення народного гончарства Кіровоградщини.

Ключові слова: *народне мистецтво, гончарство, науково-пошукова діяльність, пізнавальний інтерес, вчитель образотворчого мистецтва.*

В статье затрагиваются вопросы поиска путей формирования познавательного интереса, активизации творческой научно-поисковой деятельности будущих учителей изобразительного искусства на примере изучения народного гончарства Кировоградщины.

Ключевые слова: *народное искусство, гончарство, научно-поисковая деятельность, познавательный интерес, учитель изобразительного искусства.*

Article addresses the issues of finding the ways to promote cognitive interest and activate creative scientific and research activities of prospective fine arts teachers using as example studying of Kirovograd folk pottery. An essential feature of the modern world civilization processes is globalization in

various spheres of social life. The processes of globalization in culture inevitably lead to certain loss of national and cultural identity of local groups and even individual nations. In contrast to this trend in society it is enhanced movement aimed at the preservation of national identity, the desire to perform researching and restoration of cultural and artistic values and traditions. So today it is relevant to study regional folk's art features and active involvement of students to creative scientific and research activity in this area. This question is especially important for Kirovograd region as the folk art has been poorly studied there. Positive results in enhancing of students' cognitive interest have been obtained during the researching of folk pottery in Tsvitne village. Positive outcome has been facilitated by the using of various forms of classroom and outside the classroom work.

Keywords: folk art, pottery, scientific and research activity, cognitive interest, fine arts teacher.

Постановка проблеми. Суттєвою ознакою сучасних світових цивілізаційних процесів є глобалізація в різних сферах суспільного життя. Процеси глобалізації в культурі невідворотно призводять до певних втрат національної і культурної самобутності локальних груп та, навіть, окремих народів. З іншого боку, на противагу такій тенденції, в суспільстві посилюється рух, спрямований на збереження національної ідентичності, прагнення вивчення і відновлення культурних та мистецьких цінностей, традицій. Тому на сучасному етапі розвитку суспільства актуальним є вивчення художніх особливостей регіонального народного мистецтва та активного залучення студентства до творчої науково-пошукової діяльності в означеній галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останнього десятиліття спостерігається посилена увага науковців до історичних та теоретичних аспектів вивчення професійного і народного українського мистецтва. Дослідженню і висвітленню актуальних мистецьких тенденцій в Україні ХХ століття у їх нерозривному зв'язку з найважливішими історичними подіями присвячена ґрунтовна праця Ореста Голубця «Мистецтво ХХ століття: український шлях» [1]. Проблеми вивчення та збереження культурної і мистецької спадщини українського народу знайшли своє відображення в численних працях відомих науковців, серед яких В.Личковах, М.Селівачов, І.Пошивайло, О.Пошивайло, Г.Івашків, Т.Косміна та інші.

Метою написання статті є з'ясування шляхів залучення майбутніх художників-педагогів до дослідження регіонального народного мистецтва, формування їх пізнавального інтересу на прикладі вивчення народного гончарства Кіровоградщини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стрімкий розвиток сучасних засобів зв'язку, активізація економічних відносин, зближення націй і розвиток міжнародного культурного співробітництва – це ознаки глобалізації, яка, на думку цілого ряду дослідників, намагається

знівелювати самотні риси національних культур планети. Відтак під загрозою опиняються культурна самотність місцевих груп, їх культурна спадщина, послуговування рідною мовою, практикування автентичних звичаїв та обрядів тощо [6]. Ситуація ж в Україні погіршувалася і через власні «внутрішні» проблеми. Протягом тривалого часу зневажливе ставлення до народної мистецької культури призвело до її поступового занепаданя та зникання. З огляду на це, одним з важливих аспектів вивчення народного мистецтва є з'ясування художньо-стилістичних особливостей мистецтва окремих етнографічних регіонів. Протягом останніх десятиліть помітно посилюється інтерес науковців щодо даної проблематики. Відомий дослідник Володимир Личковах відмічає, що сьогодні в українській естетиці з'являється новий напрям естетичних досліджень, пов'язаний з регіональними вимірами національної культури. Висловлюється думка, що наразі постає проблема вибудовування концептуальної моделі «естетики регіону», від геокультурних вимірів природного і духовного ландшафту краю до енерго-інформаційних вимірів субетнічної образотворчості [5].

Питання вивчення художніх особливостей народного мистецтва Кіровоградщини особливо актуальне, оскільки є малодослідженим. Однією з причин такого становища є традиційно (ще з позаминулого століття) недбале ставлення державницьких установ та спільноти до народного мистецтва та його творців. Про наявність такої проблеми красномовно свідчить той факт, що в області немає жодного етнографічного музею і навіть відділу, при будь-якому іншому. Хоча, як виявилось в ході дослідження, завдяки збиральницькій роботі окремих ентузіастів, існує можливість комплектування унікальної збірки зразків народної вишивки, ткацтва, гончарства, ковальства, деревообробки майже всіх місцевостей Кіровоградщини. Втім цей спадок ще потребує наукового вивчення. Малодослідженими є, зокрема, місцеві народні гончарні промисли. Проте, ще на початку ХХ століття на Кіровоградщині діяли десятки гончарних осередків, незначна кількість з них існували до середини, а окремі майстри-гончарі працювали навіть у кінці ХХ століття. Прикметно, що на відносно невеликій території існували досить різні гончарні традиції. Найбільшим та найвідомішим таким гончарним центром було село Цвітне (стара назва – Цвітна) Олександрівського району. Гончарством займалися не лише в самому Цвітному, але й в кількох прилеглих селах, де поруч з місцевими гончарями працювали й гончарі з Цвітного в якості найманих робітників. Тому, коли в мистецтвознавчій літературі говориться про гончарне мистецтво Цвітного, слід розуміти, що йдеться про мистецтво цвітненських гончарних осередків. Гончарство Цвітного, в контексті дослідження гончарства Середньої Наддніпрянщини, в середині минулого століття вивчали відомі дослідники народного мистецтва Ю.Лашук [4], Л.Данченко [2, 3]. В історичному та етнографічному контексті досліджував специфіку

гончарних промислів села Цвітного О.Босий. Особливості декору гончарних виробів з Цвітного було відображено в дослідницьких роботах Г.Івашків. У червні 1995 року, досліджуючи сучасний стан і перспективи розвитку гончарного промислу Полтавщини, Кіровоградщини, Черкащини, в Цвітному працювала спільна етнографічна експедиція науковців Державного музею-заповідника українського гончарства в Опішному та Музею етнографії та художнього промислу (Львів).

Гончарство Цвітного зараз представлено в колекціях багатьох музеїв та приватних збірок. Так, зібрана ще на межі XIX – XX століть, колекція кераміки Цвітної зберігається у фондах Російського Етнографічного музею у Санкт-Петербурзі. Пізніше, гончарні вироби цвітян знайшли своє місце в експозиціях та фондах Музею українського народного декоративного мистецтва, Українського центру народної культури «Музей Івана Гончара», Музею народної архітектури і побуту НАН України (м. Київ), Національного музею-заповіднику українського гончарства в Опішному, Музею етнографії та художнього промислу Інституту народознавства НАН України (м. Львів) та інших.

Представлено гончарство Цвітного, хоча й не так широко, як воно на те заслуговує, і в музейних колекціях Кіровоградщини. Проте, здебільшого, такі експонати зберігаються в фондах музеїв, тому для пересічного глядача лишаються недоступними. Все вищезазначене пояснює труднощі, що виникають в ході вивчення місцевого народного мистецтва на художньо-графічному відділенні. Тому виникає потреба пошуку шляхів формування пізнавального інтересу, активізації творчої науково-пошукової діяльності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва щодо вивчення місцевого народного мистецтва, зокрема гончарства. Позитивному результату сприяло використання різних форм аудиторної та не аудиторної роботи, міждисциплінарних зв'язків. Так, в межах проведення виїзної літньої пленерної практики, студенти першого курсу на екскурсіях в музеях і виставкових залах Полтави та Опішного познайомилися з мистецтвом кераміки, гончарства в цілому, та мистецтвом Полтавщини, зокрема. Студенти мали змогу побачити результати дбайливого, патріотичного ставлення до власних культурних надбань полтавчан, (чого нажаль, не можемо спостерігати в Кіровограді). Емоційний відгук з боку студентів проявився у висловленому бажанні зайнятися гончарюванням по поверненню додому, та у виникненні цілого ряду питань щодо художньо-стилістичних, регіональних особливостей народного гончарства Кіровоградщини. Таким чином проведені заходи сприяли певною мірою формуванню пізнавального інтересу студентів, що в свою чергу створило необхідні умови для подальшого свідомого вивчення питання. Згодом, отримані студентами початкові знання щодо форм гончарного посуду, на другому курсі були актуалізовані та доповнені в ході роботи над академічними постановками натюрмортів на заняттях з живопису. Звісно,

що при виконанні академічного живописного натюрморту вирішуються класичні академічні завдання щодо композиції, колориту, передачі освітлення, фактури, плановості, техніки виконання тощо. Проте, предмети, які складають основу натурального фонду, і з яких часто складається натурна постановка, здебільшого є саме зразками місцевого народного мистецтва і несуть в собі риси саме місцевих традицій, зокрема, гончарських. Тому виразні характеристики форм окремих гончарних виробів, їх приналежність до певного гончарного осередку не залишаються не поміченими. Більше можливостей щодо вивчення традицій місцевого гончарства існує в ході вивчення студентами навчального курсу кераміки. Так в межах навчальної програми можуть виконуватися завдання, спрямовані на вивчення та творчу інтерпретацію зразків народного гончарства. Це можуть бути як об'ємні та об'ємно-просторові композиції, так і рельєфні та площинні за мотивами розписів тощо.

Іншим, перспективним щодо активізації творчої науково-пошукової діяльності студентів, видом не аудиторної роботи вважаємо спільну з викладачами, художниками, музейними працівниками, колекціонерами виставкову діяльність. Так окремі студенти другого та п'ятого курсів художньо-графічного відділення були залучені до участі у підготовці предметів до експонування, оформленні фотоматеріалів, формуванні та композиційній побудові експозиції виставки історичного гончарства Цвітного. Захід відбувся в межах спільного проекту Кіровоградської обласної універсальної наукової бібліотеки імені Д.Чижевського та кафедри образотворчого мистецтва та дизайну КДПУ імені В.Винниченка у березні-квітні 2014 року. Пропонована глядачеві виставка історичного гончарства Цвітного мала на меті збір і фіксацію всіх доступних наявних предметів в місцевих колекціях за для можливості якомога повнішого огляду і висвітлення художньо-стилістичних та технологічних особливостей виробів гончарних осередків Цвітного в їх історичному розвитку. В експозиції представлено гончарний посуд, фігурний посуд, декоративну керамічну скульптуру з колекцій Кіровоградського обласного художнього музею, Кіровоградського обласного краєзнавчого музею, Олександрівського районного краєзнавчого музею, а також предмети з приватних колекцій збирачів та поціновувачів народного мистецтва. Збираючи зараз по крихтам інформацію про місцеве гончарство, і окремі, здебільшого вже пошкоджені часом та неналежними умовами зберігання, вироби, важко уявити, що не так давно в Цвітній виробляли стільки посуду, що заповненими залізничними вагонами зі станції Цибулеве, відправляли продукцію на Одесу та в інші місцевості. Натомість, так само вагонами, отримували для роботи (і використовували!) свинець, пізніше фріту, та інші складники для поливи. Нажаль, час невблаганний. Те, що колись було таким звичним і буденним, стало музейною рідкістю. Тоді в Цвітній виготовляли надзвичайно широкий асортимент простого і полив'яного

посуду, який вирізнявся гарними пропорціями, майстерністю виконання та якістю. Завдяки якості місцевих глин та майстерності гончарів, в Цвітній виготовляли посуд великого розміру, як от чотиривідерні макітри або сипанки, висотою біля 75 сантиметрів. Виготовляли в Цвітній також багато фігурного посуду та декоративної скульптури. Робили й іграшки. На виставці досить широко представлено розмаїття форм традиційного гончарного кухонного та столового посуду, серед яких горщики, глечики, слоїки, риночки, миски, баняки, тикви, баньки, макітри, бинчики, чашки та інші.

Внаслідок свого географічного розташування на межі степу та лісостепу, гончарні осередки Цвітнього належать до, надзвичайно цікавого в етнографічному і мистецтвознавчому аспектах, порубіжному регіону. За характером форми (класифікація Л.Данченко), традиційний посуд Цвітньої належить до південної (черкаської) групи [2, с. 3]. Глечики мають низько посажену найширшу частину та заокруглений низ. Плічка глечиків, плавно звужуючись, поступово переходять у досить широку конічну шийку. Горщики, тикви та баняки мають опуклі боки та гарний наповнений силует. Миски в Цвітній, зазвичай, невисокі, мають діаметр денця більший за висоту, проте стінки мають як конічну, так і заокруглену форму. Але, зустрічаються предмети, що мають риси, притаманні виробам північної (київської) групи. Так окремі глеки та баняки можуть мати, більш характерні для північної групи, конічну нижню частину з рівними стінками, або вище підняту найширшу частину, або більш чітко виражений перехід між плічками і шийкою, або менш розхилені, чи навіть зовсім прямі вінця тощо. Вироби майстрів, які працювали в межах домашнього виробництва, успадковуючи родинні традиції, відрізняються окремими ознаками, як от форма вінець, силует, пропорційні співвідношення між частинами виробу, ступінь звуження чи розширення шийки, вінець тощо. Проте, незважаючи на окремі відмінності і особливості, кераміка Цвітнього має багато своєрідних рис, які виокремлюють її серед інших локальних традицій. Певні зміни відбувалися протягом часу і у технології декорування виробів. Давніші вироби були не полив'яними, без оздоблення, або декоровані риторованим малюнком у вигляді ряду прямих смуг або поєднаних з хвилястими лініями, виконаними на гончарному крузі, і розміщеними, переважно, на плічках глечиків, слоїків, під вінцями макітер. Подібні малюнки виконували також технікою описки коричневою або червоною глиною. Ці давні мотиви збереглися в прикрашанні гончарних виробів аж до середини ХХ століття, поки ще існувало кустарне виробництво. У ХІХ столітті в Цвітній виготовляли багато полив'яного та крайкованого посуду. В цей період в інших гончарних осередках регіону, та України в цілому, найвищого розквіту набуває поліхромний підполів'яний розпис посуду, проте в Цвітній майстри лишалися вірними давнім традиціям і не поспішали вводити нові

варіанти оздоблення. Ймовірно, так сталося через досить високу конкурентоспроможність гончарних виробів з Цвітної, великий асортимент видів, форм та розмірів посуду, якість виробів, можливість виконання замовлень на виготовлення нетрадиційних форм виробів. Полива ж підвищувала якість виробів та підкреслювала вишуканість форми. Використовували свинцеву прозору безбарвну поливу, яка через особливий хімічний склад місцевих глин, після випалу набувала жовтуватого відтінку. Яскравий насичений жовтий колір поливи отримували, додаючи до прозорої поливи трохи місцевої глини «огирянки». Для отримання зеленої та коричневої поливи, прозору поливу забарвлювали окислами міді або заліза відповідно. Полива також гарно проявляла скромне ритоване оздоблення виробів [7].

В різні роки в Цвітній працювали як окремі майстри, так і цілі гончарські родини, серед них Іван та Григорій Суржко, Купріян, Дмитро, Оксана, Олександра Комар, Марко та Василь Кучеренко, Марко та Агей Койди, родини Левицькі, Хлівицькі, Пономаренки, Слісаренки, Лехані, Малини, Кабак, Бабич, Білоус, Головка, Гончаренки, Свороби, та багато інших.

В межах виставки проводилися також зустрічі, бесіди, круглі столи з студентами, науковцями, музейними працівниками, приватними колекціонерами, представниками преси. В експозицію виставки було включено творчі роботи студентів. Саме активне залучення студентів на всіх етапах підготовки та проведення надало можливість виставці історичного гончарства Цвітного стати не лише розважально-пізнавальним, а й навчальним, освітнім заходом.

Висновки. Отже, народне мистецтво Кіровоградщини, яке має давні глибокі традиції, самобутні художньо-стилістичні риси заслуговує на уважне фахове дослідження та вивчення в вищих та середніх закладах освіти. Формування ж пізнавального інтересу щодо народного мистецтва, активізація творчої науково-пошукової діяльності студентів значною мірою залежить від пошуку і використання адекватних видів аудиторної та не аудиторної роботи, які б допомагали створювати сприятливу атмосферу для індивідуальних роздумів, плідного діалогу, творчої самореалізації, ефективного «засвоєння» культурної та мистецької спадщини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Голубець О.М. Мистецтво ХХ століття: український шлях. – Львів: Колір ПРО, 2012. – 200 с.: іл.
2. Данченко Л.С. Народна кераміка Наддніпрянщини / Л.С.Данченко – К.: Мистецтво, 1968. – 143 с.
3. Данченко Л.С. Народна кераміка Середнього Подніпров'я / Л.С.Данченко – К.: Мистецтво, 1974. – 192 с.
4. Лашук Ю.П. Українські гончарі / Ю.П.Лашук. – К., 1968. – 40 с.
5. Личковах В. Регіоніка в сучасній українській естетиці // Актуальне народне: Інтерпретації традиційної культури. Матеріали II Ювілейних Гончарівських читань

- /Упор. І наук. Ред. І.Пошивайло. – К.: НЦНК «Музей Івана Гончара», 2011. – 464 с.: іл.
6. Пошивайло І. Інтерпретація культурної спадщини в музеях (досвід США для України) // Актуальне народне: Інтерпретації традиційної культури. Матеріали II Ювілейних Гончарівських читань / Упор. І наук. Ред. І.Пошивайло. – К.: НЦНК «Музей Івана Гончара», 2011. – С. 335-350.
7. Цвітне. Гончарство: Альбом-каталог / Авт.-упоряд. Л.О.Кулініч. – Кіровоград: КДПУ ім. В.Винниченка, 2014. – 36 с.: іл.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кулініч Людмила Олександрівна – старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування пізнавального інтересу майбутніх педагогів-художників.

УДК 371.134:793.31 (07)

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ ЗАСОБАМИ НАРОДНО- СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ ЯК ПРОЦЕС ВСЕБІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Сергій КУЦЕНКО (Умань, Україна)

У статті розглядається проблема всебічного виховання майбутнього вчителя хореографії. Висвітлюються обґрунтовані припущення його впливу на формування творчого потенціалу студента-хореографа в процесі вивчення народно-сценічного танцю. Основна ідея статті полягає у визначенні головної мети, завдань та методів всебічного виховання майбутнього фахівця хореографа.

Ключові слова: *всебічне виховання, студент-хореограф, хореографія, народно-сценічний танець.*

В статье рассматривается проблема всестороннего воспитания будущего учителя хореографии. Освещаются обоснованные предположения его влияния на формирования творческого потенциала студента-хореографа в процессе изучения народно-сценического танца. Основная идея статьи заключается в определении главной цели, задач и методов всестороннего воспитания будущего специалиста хореографа.

Ключевые слова: *всестороннее воспитание, студент-хореограф, хореография, народно-сценический танец.*

In the article the problem of comprehensive education of the future teacher of choreography is considered. The reasonable assumptions of its influence on the forming of creative potential student-choreographer in the process of studying of folk-stage dance are highlight. The main idea of the

article is to determine the main purpose, tasks and methods of comprehensive education of future specialist of choreography.

The fact that the essential characteristics of folk dance culture are morality, aesthetics, intelligence, hard work and physical perfection suggests that comprehensive education is a holistic basis for their development and improvement. As a process, according to the author, a comprehensive education carried out by social influence, which leads to the forming of personality as the individuality with the qualities that allow to conform the requirements of modern society. And proposed tasks and methods of their realization are intended to make the projected impact on the achievement of the desired result.

The author concludes that the wide scope of opportunities of higher educational institution with the influence of intercultural educational environment in the folk-stage dance classes is able to create a solid foundation for the forming of creative potential of future teacher of choreography.

Key words: comprehensive education, student-choreographer, choreography, folk-stage dance.

Постановка проблеми. Демократизація нинішнього суспільства вимагає від майбутніх учителів потужних запасів плюралізму творчих ідей. Впровадження новітніх технологій в навчально-виховний процес студентів-хореографів не може обмежуватись лише низкою педагогічних вимог та правил, які зазвичай зорієнтовані на вирішення шаблонних дидактичних завдань. На шляху підготовки майбутнього педагога-хореографа з новаторським поглядом в майбутнє, вища школа покликана сформулювати всебічно розвинену особистість з високим рівнем творчого потенціалу.

Нині вимоги до якості підготовки фахівців-хореографів зростають. В основі якості мається на увазі комплекс професійних і особистісних характеристик набутих у процесі навчання і виховання. Досягнути бажаного результату можливо лише засобами розбудови педагогічного процесу на підґрунті широкого спектру технологій всебічного виховного значення.

Аналіз основних досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми вказує на її актуальність.

В українській педагогічній системі ідея всебічного виховання особистості була обґрунтована Г.Ващенком, М.Драгомановим, О.Духновичем, А.Макаренком, С.Русовою, О.Сухомлинським, К.Ушинським. Важливими є думки педагогів у тому, що всебічне виховання особистості слід здійснювати на основі народної культури.

У ґрунтовних наукових дослідженнях І.Беха, В.Бутенко, Л.Божович, Л.Виготського, С.Гончаренка, О.Дем'янчука, І.Зязюна, Л.Левчук, О.Леонтєєва, Б.Ліхачова, Л.Масол, С.Мельничука, Н.Миропольської, Г.Падалки, О.Ростовського, С.Рубінштейна, О.Рудницької, О.Савченко, В.Сухомлинського, О.Щолокової та ін. гармонійне, всебічне виховання

особистості розглядається через призму мистецтва, як найвпливовішого засобу його здійснення.

Особливості впливу народного танцю на всебічне виховання особистості відображається в працях видатних діячів національного хореографічного мистецтва, зокрема в працях К.Василенка, В.Верховинця, П.Вірського, С.Забредовського, П.Коваля, Т.Ткаченко, Т.Чурпіти, А.Шевчук та ін.

Однак варто відзначити, що проблема всебічного виховання на заняттях народно-сценічного танцю з метою подальшого впливу на процес формування творчого потенціалу майбутнього педагога-хореографа в умовах вищої школи поки що не одержала широкого наукового осмислення та вивчення.

На нашу думку, формування такої особистості пробуджує інтереси соціального розвитку вищої освіти. Адже входження у світовий освітній простір супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу, необхідною умовою якого є зміна педагогічних орієнтирів у вихованні молоді. Все це вимагає нових підходів до проблеми виховання студента-хореографа, які потребують удосконалення змісту та методів підготовки фахівців у галузі хореографічного мистецтва, залучення їх до збагачення творчого досвіду.

Перспективи всебічного виховання ґрунтуються на принципах модернізації мистецько-педагогічної освітньо-виховної системи (індивідуалізації, гуманізації, гомоцентризму, соціоцентризму), створенні умов для цілісного становлення всебічно вихованого громадянина з високим рівнем творчого потенціалу.

Окремої уваги наразі заслуговує дослідження оптимальних завдань та методів усебічного виховання на засадах навчально-виховного процесу з орієнтацією на підготовку вчителя хореографії з високим рівнем творчого потенціалу.

Мета статті. Визначити мету, напрямки, основні завдання та методи всебічного виховання, сприятливі для процесу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії на заняттях народно-сценічного танцю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій [3, с. 357]. Ряд науковців, зокрема І.Бех розглядає виховання як діяльність, спрямовану на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню та вдосконаленню [1, с. 213]; як цілеспрямоване створення соціальних умов для розвитку особистості, оволодіння сучасною культурою [2, с. 238].

Відомим класиком української психології Г.С.Костюком зазначається: «Виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням

людської особистості, формуванням її рис і якостей, що відповідають вимогам суспільства, його ідеалам. Виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проектів» [5, с. 380].

Тобто виховання – діяльність, спрямована на зміну чи розвиток особистісних якостей особистості, її переконань, цінностей тощо. Як процес, всебічне виховання здійснюється шляхом суспільного впливу, що зумовлює формування особистості як індивідуальності з тими якостями, які дозволяють відповідати вимогам сучасного суспільства.

Одним із стратегічних завдань виховання, як відомо є навчальний процес, який організовується в освітніх установах з метою надання знань, умінь, навичок, спрямованих на розвиток професійного досвіду.

Підготовка фахівців-хореографів – проблема мистецької педагогіки, що розглядається як творчий розвиток особистості в навчальному процесі та реалізується через її виховні аспекти.

Тому, в основі виховного процесу майбутнього вчителя хореографії постає визначення пріоритетних напрямів навчальної діяльності з метою формування творчого потенціалу студента-хореографа на заняттях народно-сценічного танцю. Таким чином, важливою формою навчання і виховання майбутнього фахівця-хореографа виступає народна хореографічна культура, яка ґрунтується на історично обумовленому способі життя народу, його свідомості і самосвідомості.

Сутнісними характеристиками народної танцювальної культури є моральність, естетичність, інтелектуальність, працелюбство та фізична досконалість. Їй властиві перевага внутрішніх мотивів життя, визнання праці однією з головних цінностей життя, соборність суспільного життя, історична пам'ять як здатність відчувати свою приналежність до минулого і свідомість відповідальності за майбутнє.

Сьогодні становлення творчої особистості студента-хореографа необхідно здійснювати виключно на основі цілеспрямованого та чітко організованого виховного процесу.

Враховуючи передовий досвід педагогів-новаторів, вважаємо, що основними напрямками всебічного виховання особистості майбутнього вчителя хореографії, що мають лежати в основі педагогічного процесу для успішного формування творчого потенціалу є моральне, естетичне, трудове, розумове та фізичне виховання.

Головною метою всебічного виховання студента-хореографа виступає гармонійний розвиток, який передбачає повноцінне становлення студента як індивідуальності та полягає у виявленні та розкритті його можливостей, становленні самосвідомості та творчій самореалізації.

Мобілізація творчого потенціалу майбутнього вчителя танцю певним чином залежить від виховання його моральної культури.

Основним критерієм моральної культури студента-хореографа є його реальні вчинки. Це насамперед моральні норми, що утворюються на підґрунті доброзичливих відносин між суб'єктами діяльності, гуманізм і тактовність по відношенню до інших. Саморегуляція моральної поведінки особистості студента-хореографа характеризується самосвідомістю, його бажанням і вмінням оцінювати свої вчинки, підтримувати доброзичливі стосунки з іншими учасниками групи та педагогічного колективу, успішно вирішувати власні проблеми та негаразди, досягати власних життєвих цілей.

Підґрунтям для успішного формування моральної культури майбутнього фахівця є цілісний процес повноцінного розвитку та професійної підготовки у відповідності до моральних вимог становлення гуманізації та демократизації суспільства.

Основними завданнями морального виховання в процесі вивчення теорії і методики народно-сценічного танцю є:

- формування у майбутнього вчителя танцю загальнолюдських і моральних якостей (справедливість, честь, гідність, воля тощо);
- розвиток почуттів (патріотизму, інтернаціоналізму, обов'язку, дружби, співпереживання, симпатії, любові);
- формування переконань (необхідність, доцільність);
- формування навичок поведінки (самостійність, культура спілкування, налаштованість на вчинки).

Виховними орієнтирами процесу формування творчого потенціалу студента-хореографа виступає його естетична культура.

Естетична культура характеризується здатністю особистості до правильного розуміння прекрасного в мистецтві і дійсності, наявністю потреби в прекрасному, в творчості. Вона формується протягом неперервного художньо-естетичного виховання. Будучи метою естетичного виховання, естетична культура має змогу примножуватись та вдосконалюватись в процесі вивчення студентами-хореографами народно-сценічного танцю. Завдання і зміст естетичного виховання визначаються наявністю естетичних смаків, почуттів, потреб, знань, ідеалів, а також творчих здібностей.

Важливими завданнями естетичного виховання студента-хореографа є:

- формування почуття прекрасного (здатність усвідомлювати та приносити естетичну насолоду і задоволення);
- виховання розуміння природної краси (бачення прекрасного у звичайних явищах чи предметах);
- виховання художнього бачення творів мистецтва (здатність до творчого мислення, уяви, фантазії);
- формування навичок творення прекрасного (креативність, творчість із нічого).

Чільне місце в системі всебічного виховання майбутнього вчителя танцю посідає культура праці. Виховання творчої працелюбної особистості студента-хореографа формується як під впливом соціального середовища ВНЗ, так і в процесі професійного навчання на заняттях народно-сценічного танцю, спрямованого на вироблення відповідних навичок та вмінь професійної майстерності, готовності до досягнення основного та додаткового навчального матеріалу.

В даний час трудове виховання не зводиться і не може зводитися просто до вироблення працьовитості або тільки до передачі певного набору навичок і вмінь. У майбутнього вчителя танцю має бути вироблене тверде переконання, що саме праця є чинною реальністю і однією з головних цінностей життя; саме в праці людина стверджує себе як особистість, досягає поставленої цілі. Трудячись, студент-хореограф змінює самого себе, виношує в собі кращі якості: цілеспрямованість, благородство помислів, потребу в постійному вдосконаленні.

Завдання трудового виховання, поставлені перед майбутнім педагогом-хореографом передбачають:

- психологічну готовність до щоденної трудової діяльності (навчальні заняття вранці та ввечері, на вихідних, багаторазове повторення, травми, біль);
- розуміння необхідності праці (потреба в творчості, в самовдосконаленні, в професійному зростанні);
- повагу до результатів праці (невдача чи протилежність очікуваним результатам не привід залишати справу на півдорозі);
- оволодіння практичною підготовкою (уміннями та навичками) хореографічної діяльності для досягнення бажаного результату.

Невід'ємним напрямом всебічного виховного процесу особистості студента-хореографа виступає розумове виховання. Воно являється цілеспрямованою діяльністю, орієнтованою на розвиток інтелектуальних сил, пізнавальних здібностей, мислення, а також формування на даному підґрунті наукового світогляду та розумової культури.

Розумова культура потребує постійного розвитку і вдосконалення інтелектуальних можливостей студента, а також накопичення значного багажу знань, що є важливою умовою інтелектуальної і активної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя хореографії.

Особливим у вихованні розумової культури є оволодіння загальними інтелектуальними знаннями, які набуваються під час вивчення загально розвиваючих дисциплін, і спеціальними знаннями з дисциплін хореографічного циклу.

Завданнями розумового виховання студента в процесі вивчення народно-сценічного танцю є:

- оволодіння знаннями, уміннями і навичками (загальними і спеціальними);

- розвиток інтелектуальних можливостей (швидкість засвоєння нових знань і ефективність використання їх у практичній діяльності, вільне висловлювання, пізнавальний інтерес);
- формування наукового світогляду (теоретичне мислення, вольові якості, пізнавальна активність, знання, переконання);
- оволодіння методами пізнавальної діяльності (дослідження, експеримент, порівняння).

Невід'ємною частиною хореографічної підготовки майбутнього педагога-хореографа є виховання його фізичне виховання, спрямоване на зміцнення здоров'я та загартовування організму, гармонійний розвиток його фізичних можливостей.

Позитивні зміни, що відбуваються в організмі під впливом систематичного виконання тренувальних вправ надають неабиякого результату в процесі становлення майбутнього фахівця. Для забезпечення планомірного вдосконалення функціональних можливостей тіла танцівника, удосконалення його рухових якостей, необхідне обов'язкове фізичне навантаження із поступовим збільшенням його обсягу та інтенсивності. Така позиція сприятиме готовності фізичного стану організму студента-хореографа до здійснення технічно складних танцювальних рухів. А також сприятиме розвитку координації, витримки та розкнутості тіла при їх виконанні.

Завдання фізичного виховання студента-хореографа передбачають:

- зміцнення здоров'я і фізичне загартовування організму (сила м'язів, витривалість, гнучкість, спритність);
- вдосконалення рухових якостей (швидкість, координація, пластика);
- виховання волі, краси та довершеності рухів.

Враховуючи основну мету та завдання всебічного виховання майбутнього вчителя хореографії доцільно виділити відповідний набір методів педагогічного навчально-виховного впливу на студента-хореографа.

Основними методами впливу на всебічне виховання в процесі навчально-виховного процесу на заняттях народно-сценічного танцю є: пояснення; наставляння; переконування; привчання; корекція; особистий приклад; вплив на свідомість студента на основі досвіду провідних педагогів-хореографів; контроль.

Очевидно, що виконання поставлених завдань із прямим застосуванням даних методів всебічного виховання в процесі вивчення теорії і методики народно-сценічного танцю здійснюватиме реальний вплив на становлення особистісних характеристик студента-хореографа, його якостей, здібностей, переконань, потреб, мотивів діяльності. Вважаємо, що

в результаті всебічного виховання студента-хореографа відбувається активне збагачення його потенційних творчих можливостей.

Взаємозв'язок всіх напрямків всебічного виховання на заняттях народно-сценічного танцю сприяє формуванню фізичної краси та виразності рухів, моральних уявлень, естетичних почуттів, інтелекту, потреб у творчому вдосконаленні. Тобто, всебічне виховання студента-хореографа детермінується актуалізацією тих якостей і властивостей, які ще не виявилися на певній стадії розвитку, але знаходяться в стані готовності і є значно важливими для процесу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії.

Висновки. Отже, народно-сценічний танець, як художня форма національної культури, вміщує в собі величезний виховний потенціал, реалізації якого можливо досягнути виконавши ряд завдань в процесі навчально-виховного процесу із цілеспрямованим застосуванням методів впливу на свідомість студента-хореографа для досягнення основної мети.

Всебічне виховання майбутнього вчителя хореографії розвивається на гуманістичних принципах і найбільш відповідає потребам демократичної освіти, яку сьогодні розбудовує Україна.

Широкий простір можливостей вищого педагогічного навчального закладу, під впливом гармонійного виховного середовища на заняттях народно-сценічного танцю, здатний створити надійне підґрунтя для формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії.

Широко аспектна проблема всебічного виховання майбутнього вчителя хореографії на заняттях народно-сценічного танцю не вичерпується проведеним дослідженням. Подальшого опрацювання потребує проблема застосування методів всебічного виховання в процесі вивчення народно-сценічного танцю як основного засобу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К.: «Академ видав», 2009. – 248 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. Колногузенко Б.М. Види мистецтва та хореографії / Борис Миколайович Колногузенко. – Х.: ХДАК, 2009. – 140 с.
5. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Григорий Силович Костюк // Под ред. Л.М.Проколенко; Сост. В.В.Андриевская, Г.А.Балл, А.Т.Губко, Е.В.Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
6. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу / Антон Семенович Макаренко // Твори в 7 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 5. – 382 с.
7. Настюков Г.А. Народный танец на самодеятельной сцене / Георгий Андреевич Настюков. – Москва: ПРОФИЗДАТ, 1976. – 64 с.

8. Проблемы и наследия в хореографическом искусстве: Сборник статей / под. ред. В. Уральской. – М.: ГИТИС, 1992. – 169 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Куценко Сергій Володимирович – викладач кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, аспірант.

Коло наукових інтересів: професійно-педагогічна підготовка майбутніх хореографів.

УДК 32. 78. 65

СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА В ПРОЦЕСІ МІЖПРЕМЕТНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В РОБОТІ З УЧНЯМИ ТЕХНІЧНИХ ЛІЦЕЇВ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Тамара ЛАТИШЕВА (Київ, Україна)

У статті розкрито бачення автором проблеми, що вказує на специфіку педагогіки співробітництва в процесі між предметної навчальної взаємодії в роботі вчителя-музиканта з учителями інших предметів в умовах навчання в профільних ліцеях, зокрема технічних. Цим пояснюється необхідність широко застосовувати педагогіку співробітництва учителів предметів з різних наукових спрямувань, що у свою чергу обумовлює пошук різних нетипових методів навчання на уроках музики, а також застосування музичних засобів розвитку чуттєво-емоційних реакцій учнів у змісті інших предметів.

Ключові слова: педагогіка співробітництва, колегіальність, музичне навчання.

В статье раскрыто видение проблемы, указывающей на специфику педагоги сотрудничества в процессе межпредметного учебного взаимодействия в работе учителя-музыканта с учителями других предметов в условиях обучения в профильных лицеях, в частности технических. Это вносит необходимость широко применять педагогику сотрудничества учителей-предметников различных научных направлений, что в свою очередь обуславливает поиск различных нетипичных методов обучения на уроках музыки, а также применение музыкальных средств развития чувственно-эмоциональных реакций учеников в содержании других предметов.

Ключевые слова: педагогика сотрудничества, коллегиальность, музыкальное обучение.

The article reveals the author's view on the problem which highlights the special features of collaboration pedagogy in the process of inter subject educational interaction in the work of a music teacher and teachers of other subjects in specialized lyceums, particularly technical ones. This creates the

need for cooperation between teachers of different subjects in various scientific fields, which in its turn triggers the search for non-conventional educational methods on music lessons as well as application of music tools aimed at developing students' perceptive and emotional responses to the content of other subjects. So we think, understanding this problem is the first way its solution in the process of teaching pupils of technical lyceums.

Key words: collaboration pedagogy, collegiality, music education.

Постановка проблеми. У сучасних умовах панування новітніх технологій навчальної взаємодії суб'єктів освіти (наприклад, дистанційного навчання, використання інформації з Інтернет мережі тощо) залишається актуальною система педагогічного спілкування того, хто навчає, із тим, кого навчають, яка має будуватись на принципах гуманізму, творчого підходу до становлення особистості учня, тобто педагогіки співробітництва у процесі міжпредметної взаємодії. Посилюється актуальність даної проблеми в системі художньо-естетичної, у т. ч. музичної освіти, оскільки це торкається специфіки різних предметів, їх множинності та ускладнюється за рахунок індивідуальних потреб особистісних поглядів учителів кожного шкільного предмета, необхідності вирішення ними задач саме цього предмету та досягнення їх власних специфічних цілей у розвитку та вихованні учнів.

Аналіз досліджень та публікацій. Ми спираємось у вивченні даної проблеми педагогіки співробітництва на досвід сталих учителів (Ш.Амонашвілі, І.Волков, Є.Ільїн, С.Лисенкова, В.Шаталов та ін.), які отримали суспільне визнання, та послуговуємось їх судженнями та теоретичними досягненнями.

Мета статті – виявити специфіку педагогіки співробітництва у процесі міжпредметної навчальної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Удосконалюючи власне розуміння педагогіки співробітництва ми відзначаємо існування вже розроблених оригінальних концепцій навчання та виховання їх авторів. Це є, перш за все, реальним підтвердженням можливості реалізації їх іншими вчителями, а також поширення ними власного творчого підходу до осіб, які розвиваються, і в той же час підтвердженням розкриття інтелектуально-творчого потенціалу самих учнів [2, с. 427].

У результаті аналізу змісту педагогіки співробітництва ми спираємось на її основні теоретичні положення, які ми адаптуємо до проблем музичної освіти в школі. Перш за все – творче ставлення до взаємодії учителя та учнів як базовому, смислоутворюючому елементу; – створення педагогічних умов емоційного позитивного виявлення можливостей учнів та їх прояву без будь-якого примусу; – розкриття потенційних можливостей учнів, які поставили перед собою складну мету та внутрішньо впевнені у власних силах; – самоаналіз роботи індивідуально кожним учнем, а також їх колективом та вчителями; – ідея відносно вільного

вибору того матеріалу, що вивчається, способів його подання, що буцімто «відпускає» творчу спрямованість роботи вчителя на викладення навчального матеріалу, розподіл навчального часу з метою покращення засвоєння отриманих знань та являє наочний приклад творчого вчителя для його учнів; – інтелектуальний фон у класі, який передбачає звернення до більш складних проблем, ніж ті, що зафіксовані у навчальних планах, для отримання поширенішої інформації, передбаченої навчальними планами та програмами.

Розгляд та вивчення складніших музичних творів або вирішення різних естетичних проблем за допомогою різних творів мистецтва у нашому випадку стимулює розширення і музично-естетичного досвіду учнів, сприяє перш за все його придбанню нової інформації, емоційних почуттів на основі знань про музичне мистецтво, з урахуванням досвіду виконавської, художньо-естетичної сфери людської діяльності, взагалі про психофізіологічні можливості людини, як суб'єкта, який сприймає музику на слух для підвищення власного рівня загальної та музичної ерудиції.

Наша мета – виявити специфіку педагогіки співробітництва у процесі між предметної навчальної взаємодії, яка відрізняється не лише досвідом взаємодії особистості вчителя та його учнів, а визначається ще і взаємозбагаченням змісту предметів різних наукових спрямувань, які використовують учителі для розвитку та навчання учнів (у нашому випадку вплив змісту музичних творів, фізичної природи музики, специфіки її впливу на особистість як психофізіологічного та духовного єства тощо.). Крім того у навчанні мистецтву (музичне не є виключенням) природним є використання особливостей інтегративного принципу взаємопроникнення одних навчальних предметів у розкриття смислів інших, та виникнення на цій основі нової інтегративної якості або смислу, що призводить до становлення нової самостійної одиниці по відношенню до тих складових, які інтегрувались у загальну сутність із певних складових (наприклад, музичне аранжування, де використовуються знання гармонії, композиції, теорії музики) як результату смислової інтеграції.

Міжпредметні зв'язки є актуальним засобом комплексного підходу до навчання, що дозволяє створити для учнів середніх класів уявний простір про системи понять, універсальність деяких законів природи та комплексність у вирішенні складних наукових та життєвих проблем. Наприклад, знання історичних періодів та важливіших історичних подій, тенденцій та особливостей цього процесу, які учні отримали з уроків історії, стануть у пригоду глибокого розуміння та емоційного відчуття художньої творчості (музичної у тому числі), авторського усвідомлення ціннісних орієнтирів творців мистецьких шедеврів.

Іншою дидактичною складовою ми вважаємо наявність особливостей навчально-виховного впливу, міжпредметних зв'язків, як важливих компонентів для визначення можливостей інформаційного осмислення

цілісного сприйняття світу у сучасних умовах, а також відображення у змісті кожного навчального предмета і у навчальній діяльності учнів продуктів між предметної інтеграції.

У теорії педагогіки розглядаються різні види між предметних зв'язків. Для осмислення діяльності вчителя музичного мистецтва можна виділити такі з них, які підвищують рівень науковості та ефективності навчання, а саме: – фактологічні зв'язки, що забезпечуються поміж навчальними предметами на рівні фактів; – понятійні зв'язки, спрямовані на формування загальних для споріднених предметів понять; – теоретичні зв'язки – системи наукових знань у визначеній предметній області [2, с. 296].

Ми розглядаємо міжпредметні зв'язки як спосіб розкриття у змісті навчання тенденцій розвитку науки, які виникають під впливом процесів інтеграції, гуманізації, соціалізації. Вивчення, наприклад значних літературних творів часто залежить від знайомлення з найважливішими історичними подіями, що дає можливість глибше та емоційно більш наповнено сприймати художню цінність та привабливість творів літератури та мистецтва, у тому числі музичного, усвідомити життєву та естетичну позицію їх авторів, дозволяє засвоїти смисл важливіших для історії культури будь-якого народу подій протягом декількох років та у межах поняття у один історичний період у циклі (комплексі) дисциплін, що вивчаються у цей відповідний період. Указані міжпредметні зв'язки безпосередньо впливають і на підвищення рівня науковості у формуванні світо відношення учнів.

Міжпредметні зв'язки залишаються актуальним способом комплексного підходу до навчання та виховання молоді. Ці принципів теоретичні висновки народжують, на наш погляд, інше специфічне явище, яке потребує окремого осмислення. Тому ми вбачаємо однією з наших задач виявлення витоків походження теоретичного змісту поняття «колегіальність» як специфічної якості та результату діяльності вчителів, усвідомлення його теоретичної узагальненості з генетичними дидактичними похідними поняттями та існування власне колегіального смислу.

У змісті цього поняття ми намагаємось доповнити існуючі грані дотику змісту різних шкільних предметів у їх сукупності, які мають власні особливі смисли згідно основам наукових понять кожного предмета.

Колегіальність у довідковій літературі розглядається як «принцип і метод управління, що здійснюється групою уповноважених осіб (колегією), кожна з яких несе персональну відповідальність за певну сферу діяльності» [1, с. 306]. Колегіальний процес (з лат. collegialis) – той, що здійснюється спільно, групою осіб (у нашому випадку групою вчителів). До того ж, для нас важливим є те, що колегія – це є об'єднання осіб деяких конкретних

професій. Це для шкільного буття характерно педагогічній діяльності, об'єднанню вчителів різних предметів, тобто педагогів як представників одного спрямування навчальної та виховної діяльності, які мають на меті надання своїм учням міцних знань та досягнення ними необхідного рівня вихованості.

Не замінюючи сутності їх смислового наповнення, не втрачаючи специфіку їх наукового особливого змісту, тобто продовжуючи традиційне уявлення про між предметні зв'язки, ми доповнюємо його усвідомленням особливої взаємодії вчителів, доповнюючи теорію педагогіки співробітництва такою якістю як «колегіальність» їх роботи у школі, розуміючи під ним – уміння творчо співпрацювати вчителям-предметникам різних наукових спрямувань (учителям фізики, математики, історії, літератури, художньої культури, музичного мистецтва тощо), доповнюючи зміст предметів знаннями та чуттєво-емоційним досвідом учнів, які виникають від сприйняття дотичної інформації, яка не суперечить основним канонам кожного навчального шкільного предмета, передбачаючи творчу участь учителів-предметників у розвитку та освіті учнів зі створенням умов глибокої поваги, визнання специфічного змісту кожного предмета, що вивчається у школі, та поважаючи особистість кожного вчителя як його носія.

Висновки. Таким чином, у процесі між предметної взаємодії специфічною професійною якістю учителя, у тому числі музичного мистецтва, необхідною для успішної роботи, є *колегіальність*, що розкриває та стверджує основні ідеї гуманізму та творчого підходу в системі суб'єкт-суб'єктних відношень, характерних педагогіці співробітництва, а також такої, що допомагає через взаємну повагу вчителів до змісту кожного навчального предмета та один до одного як до особистості, запобігти зайвої їх обмеженості, сприяти виникненню в умовах взаємного збагачення смислами предметів різних наукових спрямувань цілісного сприйняття учнями картини світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 сл. і словосполучень / Л.І.Шевченко, О.І.Ніка, О.І.Хом'як, А.А.Дем'янюк; За ред. Л.І.Шевченка. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Латишева Тамара Володимирівна – аспірант НПУ імені М. П. Драгоманова.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 65. 78. 34.

ІСТОРИОГРАФІЯ СТАНОВЛЕННЯ КАТЕГОРІЇ «ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС» У КИТАЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Лі ЧЖАОФЕН (КИЇВ, Україна)

У статті послідовно представлено історію вивчення категорії «пізнавальний інтерес» у китайській філософській та педагогічній думці. Здійснено огляд наукових праць Китаю від Конфуція до дослідників ХХ століття. Узагальнено методи та засоби навчання, що сприяють розвитку пізнавального інтересу та відповідають кожній віковій категорії школярів.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, китайська педагогічна думка, конфуціанські погляди на освіту, неінтелектуальний фактор.

В статье последовательно представлена история изучения категории «познавательный интерес» в китайской философской и педагогической мысли. Осуществлен обзор научных трудов Китая от Конфуция до исследователей ХХ века. Обобщены методы и средства обучения, способствующие развитию познавательного интереса и соответствуют каждой возрастной категории школьников.

Ключевые слова: познавательный интерес, китайская педагогическая мысль, конфуцианские взгляды на образование, неинтеллектуальный фактор.

In the article historiography of becoming of «cognitive interest» is presented in the Chinese philosophical and pedagogical mind. The review of scientific labours of China is carried out: from Konfuciy to the researchers of ХХ century. Generalized methods and facilities of studies, which assist development of cognitive interest and answer every age-old category of schoolboys. Apprenticeship about cognitive interest as social one take a general place in all philosophical systems. We can see from all philosophical treatises that cognitive interest was considered as a most perspective way for leaning pupils and so most part of academics want we know about that and use this idea in professional job. This ides is a general in our article.

Keywords: cognitive interest, Chinese pedagogical idea, konfucianskie looks to education, unintellectual factor.

Постановка проблеми. У педагогічній діяльності пізнавальний інтерес як форма вияву духовних потреб людини відіграє істотну роль. Пізнавальні потреби, що виявляються в інтересі, спонукають особистість активно шукати способи і засоби їх задоволення, стимулюють пізнавальну активність у здобутті знань. Актуальність цієї проблеми зумовлена постійним зверненням сучасної педагогічної науки до розкриття сутності інтересу та пізнавального інтересу, зокрема, як науково-освітньої категорії.

Аналіз досліджень і публікацій. Пізнавальний інтерес є складовим компонентом системи провідних мотивів особистості. Намагаючись розкрити сутність пізнавального інтересу, вчені визначають його як: пізнавальне ставлення до предметів та явищ оточуючої дійсності (А.П.Архіпов, В.Г.Іванов, Г.І.Щукіна); спрямованість на певний предмет чи об'єкт (В.Б.Бондарєв, А.Г.Ковальов, С.Л.Рубінштейн); важливий мотив навчальної діяльності (О.М.Леонтьєв, Н.Ф.Добринін, Д.В.Божович та ін.); емоційно забарвлену спрямованість (Л.А.Гордон, А.А.Смірнов). Представники зарубіжної психології визначають інтерес як хвилювання, переважаючу позитивну емоцію, що мотивує навчання, розвиток навичок, умінь та творчих прагнень (С.Томкінс, Дж.Рікк).

Існуюча джерельна база з історіографії щодо «пізнавального інтересу» повертає нас до витоків розвитку цього поняття. У філософській літературі інтерес розглядався і розглядається як форма вияву потреб людини і є важливою категорією для встановлення реальних причин та основних стимулів її діяльності та соціальної активності.

Вчення про інтерес як соціальне явище посідало значне місце в усіх філософських системах. Проблема інтересу у навчанні була предметом вивчення і китайських філософів.

Метою даної статті є висвітлення основних напрямків вивчення пізнавального інтересу в науковій та педагогічній літературі Китаю.

Виклад основного матеріалу. Методологічною базою всіх досліджень пізнавального інтересу в Китаї вважаються наукові погляди Конфуція. Вчений поділяв ставлення до знання на три рівні: пізнання нового, любов до пізнання нового, пізнання із задоволенням та інтересом. Вважаючи, що у момент досягнення людиною останнього рівня вона відчуває гармонію тіла і душі, Конфуцій сам усе життя прагнув досягнення останнього рівня. «Записки про правила благопристойності» (або «Книга ритуалів») – один з головних творів конфуціанського канонічного філософського напрямку і перший твір про освіту в Китаї, де була представлена критика освіти того часу. Автори зазначали, що вчителі лише навчають учнів читати, не враховуючи можливості сприйняття учнів, не зважаючи на їхні внутрішні потреби, не сприяють їхньому розвитку. Такі вчителі провадять навчання нераціональними методами, висувають вимоги, що не відповідають можливостям, у результаті чого учні втрачають інтерес до навчання, дратуються, відчуваючи лише труднощі у навчанні. У такому стані навіть те, що запам'яталося, швидко забувається, що по суті є причиною неефективності навчання. Надалі автор висуває вимогу до вчителя спонукати, мотивувати дітей до навчання, до виховання самосвідомості [1, с. 163–174].

Конфуцій рекомендує здійснити облік індивідуальних здібностей учнів, радить педагогам вести навчання від поверхневого до глибокого, від легкого до важкого, від простого до складного (що перегукується з

вітчизняними дидактичними принципами). Філософ наголошує на тому, що навчання буде ефективним лише у тому випадку, якщо учні вчитимуться з інтересом, задоволенням і радістю.

Продовжуючи ідеї попередників, Вго Ан (179–122 рр. до н.е.) виділяв два види радості – зовнішню та внутрішню. Зовнішня радість – це матеріальний стимул, спрямований на сенсорні органи, така радість недовготривала і для навчання безглузда. Другий вид радості – духовне задоволення. Така радість стійка і для навчання вельми значима. Якщо людина отримує внутрішнє духовне задоволення, відчуваючи що вчення – це внутрішня потреба, неодмінно продовжуватиме вчитися, адже далеко не легке вчення стає приємною справою.

Питаннями створення атмосфери уроку для стимулювання інтересу учнів на заняттях цікавився Хань Юй (768–824 рр.). Він був визнаний «Майстром творів». Будучи одним із кращих ліриків свого часу, Хань Юй був названий «Зразковим літературним наставником для сотень поколінь». Таке звання він отримав тому, що застосовував різні методи для навчання та зацікавлення молодого покоління. Свою літературну творчість спрямовували у русло дитячих інтересів і брати Чен Хао (1032–1085 рр.) та Чен І (1033–1107 рр.), котрі спеціально для дітей писали вірші, в яких був закладений матеріал відповідно до змісту освіти. Крім того, ці вірші можна було виконувати як пісні. Науковці також вважали, що діти навчаються і запам'ятовують із задоволенням лише тоді, коли їм цікаво.

Проблемою запам'ятовування матеріалу зацікавився у свій час Чжу Сі (1130–1200 рр.). Він висловлював думки про те, що треба не лише вчити, а й повторювати зміст навчання. Якщо це робити з інтересом, то діти не лише будуть відмінно знати матеріал, але при цьому душа і розум швидше розвиватимуться [6].

Цілий перелік взаємозв'язку інтересу з навчанням запропонував У Чен (1249–1333 рр.). Він зазначав, що інтерес з'являється за умови розуміння учнями корисності навчання; радість від пізнавальної діяльності виникає за умови навчання з інтересом; отримана радість, у свою чергу, стає підґрунтям до виникнення бажання, чи потреби старанно вчитися.

Такої ж думки дотримувався і Ван Шоужень (1472–1529 рр.), відзначаючи, що навчання має відбуватися у радісній атмосфері з урахуванням любові дітей до ігрової діяльності. Відповідно і методи виховання мають бути пристосовані до особливостей віку. До інтересів дітей дорослі мають ставитись з повагою, бо оскільки дитина, як паросток, зростає у відповідності з природою, і якщо не дотримуватися цієї природи, то паросток в'яне.

На початку ХХ століття Лян Цічао (1873–1929 рр.) вимагав змінити існуючі умови освіти, відстоював навчання з інтересом, стверджуючи, що одним з основних методів стимулювання пізнавального інтересу є гра та пісня.

Великий внесок у реформування освіти в напрямку підвищення інтересу до навчання здійснив бувший ректор Пекінського університету, а пізніше міністр освіти, Цай Юаньпей, який у своєму трактаті «Тези про основний напрямок у галузі освіти» (1912), виклав основні положення теорії художнього виховання, що знайшли розвиток у його подальших роботах. Науковець запропонував покласти в основу освіти моральне і художнє виховання, замінивши при цьому релігію мистецтвом. Основну задачу школи він вбачав у розвитку творчого потенціалу учнів шляхом організації їхньої художньо-творчої діяльності в атмосфері спільного інтересу та доброзичливого ставлення.

Активну, зацікавлену художню діяльність учнів Цай Юаньпей розглядав як засіб пізнання, вважаючи, що художнє виховання є основою морального. Громадянську мораль, вихованню якої він приділяв таку велику увагу, педагог розумів у дусі гасел Французької революції кінця XVIII століття (свобода, рівність, братерство), доповнюючи їх поняттями конфуціанської етики «гуманність», «поблажливість і почуття обов'язку» [2].

У 50-60 роках XX століття психологія і педагогіка в Китаї вважалися лженауками. Дослідження інтересу припинилися через те, що все, що стосується інтересу, вважали буржуазними педагогічними поглядами. Наприкінці 70-х років XX століття соціально-політичний стан у Китаї змінився, почався період стабілізації країни. Після того, як в 1981 році на загальній китайській психологічній конференції професор У Фуюань вперше представив поняття «неінтелектуальний фактор», китайські вчені почали надавати йому велике значення, та інтерес, як один з неінтелектуальних факторів, отримав друге життя. У 1999 році Лі Хоню і Хе Йсу у своїй книзі «Мотивація навчання» систематично представили дослідження інтересу за кордоном. Подальші публікації сприяли відновленню досліджень китайських вчених в області інтересу.

Здійснюючи порівняльний аналіз методологічних систем вивчення пізнавального інтересу Китаю та Росії, Чжан Лісін констатував наявність у філософів Китаю певної єдності щодо ролі інтересу в навчанні:

- інтерес пов'язаний з емоціями;
- без урахування індивідуальних особливостей дитини інтерес розвинути неможливо;
- інтерес будується на практичному досвіді;
- провідну роль у розвитку пізнавального інтересу відіграє педагог, який використовує евристичні методи і принцип доступності.

Значне місце серед наукових досліджень щодо інтересу посідає робота Чжан Лісін. Здійснивши ґрунтовний аналіз китайської наукової літератури, молодий вчений дійшов висновку, що поняття «пізнавальний інтерес» зустрічається лише в перекладах радянських творів, а не в оригінальних китайських. Китайські вчені використовують недиференційоване поняття

«інтерес». Це поняття розглядається ними як: активне ставлення особистості до об'єкта; свідомо спрямованість особистості на певні предмети і явища. Така спрямованість характеризується: прагненням до певних дій та до пізнання предметів або явищ; внутрішніми спрямуванням та вибірковістю свідомості людини на предмети і явища. Свідомо спрямованість особистості проявляється в активних емоціях і вибіркового ставленні до предметів і явищ.

Науковець акцентує увагу на тому, що для розуміння поняття «інтерес» важливим є відмінність інтелектуальних і неінтелектуальних факторів. Інтелектуальними факторами є увага, спостережливність, увага, пам'ять, мислення, творчість, які тісно пов'язані з процесом пізнання. На думку китайських вчених, підкреслює Чжан Лісін, поняття «неінтелектуальний фактор» тісно пов'язане з поняттям «інтерес».

Під неінтелектуальними фактором ними розуміються такі психічні прояви як емоція, воля, інтерес, характер, потреба, мотив, прагнення, мета, віра, світогляд, що, на їх погляд, не мають прямого зв'язку з пізнанням. Неінтелектуальний фактор відіграє важливу роль у розвитку особистості. Він може:

- сприяти інтелектуальному розвитку дітей;
- підвищувати активність і позитивне ставлення до навчання;
- концентрувати увагу;
- посилювати самовладання;
- виконувати функцію орієнтування, з'єднуючи пізнання з діяльністю;
- відігравати роль стабілізатора, що дозволяє зберігати обраний напрям діяльності завдяки вольовим зусиллям;
- в пізнавальній діяльності відбувається заповнення інтелектуального фактора [4, с. 39–45].

Китайські вчені і вчителі звертають увагу на необхідність стимулювання інтересу, поділяючи його на особистий та ситуативний. До особистого інтересу відносять прихований і реалізований інтерес. У свою чергу, під прихованим розуміється той інтерес, який людина протягом тривалого часу спрямовує на певний предмет. Прихований інтерес має дві складові: інтерес, пов'язаний з почуттям; інтерес, пов'язаний з цінністю. Прихований інтерес, пов'язаний з цінністю знаходить вияв у діяльності, що має неабияке значення для людини. Ситуативний інтерес обумовленою мотивацією, яка визначає рівень активності в певній діяльності, що супроводжується проявом сильних емоцій. Таким чином, у китайській педагогіці поняття «інтерес» відноситься до неінтелектуальних факторів і не диференціюється з поняттям «пізнавальний інтерес»

Висновки. Після Конфуція протягом більше двох тисяч років чимало китайських педагогів торкались проблеми пізнавального інтересу до

навчання у своїх працях, проте спеціальних досліджень не вів жоден з них, тому їх висловлювання не носили системного характеру. Педагоги лише узагальнювали власний досвід навчання учнів. Переважна більшість суджень зводилася до необхідності здійснювати навчання з інтересом і задоволенням, позаяк монотонне вчення не відповідає природі людини. Однак, описуючи свій досвід, вони не вказували на те, як застосовувати, поширювати, розвивати пізнавальний інтерес у педагогічній практиці.

У феодальному Китаї багато педагогів висловлювали ідеї про навчання з інтересом, але практичної реалізації ці ідеї не зазнали. Лише у другій половині ХХ століття почалися інтенсивні експериментальні дослідження інтересу у дітей, а педагоги-практики в методичних розробках розпочали пошук ефективних методів розвитку пізнавального інтересу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кейдун І.Б. Історія вивчення вітчизняними дослідниками конфуціанського трактату «Лі цзи» / Релігієзнавство (журнал). 2001. № 2. С. 163–174.
2. Международное радио Китая. Русский язык. Интернет-источник: <http://russian.cri.cn/1070/2009/06/16/1s295531.htm>
3. Ткаченко Г.А. Человек и природа в «Люй-ши чуньцю» // Ткаченко Г.А. // Проблема человека в традиционных китайских учениях. – М., 1983.
4. Чжан Лисин, Ильин Г.Л. Особенности понимания познавательного интереса детей в китайской педагогике [текст] // Вестник практической психологии образования. 2011. № 2 – С. 39 – 45.
5. Чжан Лисин. Становление и развитие теории и методов исследований познавательного интереса у детей дошкольного возраста Китая и России. Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (дошкольное образование) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва . – 2011.
6. Чжу Си. О воспитании и знании / Чжу Си / Перевод МЛ.Титаренко. В кн.: Антология мировой философии, т. 1. – ч. 1. – М., 1969.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лі Чжаофен – аспірант НПУ імені М. П. Драгоманова.

Коло наукових інтересів: вивчення педагогічних традицій Китаю.

УДК 378:303.423.008.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

Вікторія МОЛОЧЕНКО (Вінниця, Україна)

У статті розглянуто та проаналізовано теоретичні основи формування готовності до партнерської взаємодії; визначено компоненти структури готовності до партнерської взаємодії: когнітивний, мотиваційний, особистісний, діяльнісний та комунікативний;

охарактеризовано рівні готовності майбутнього аграрія до співпраці; обґрунтовано педагогічні умови та шляхи підвищення ефективності формування означеної якості під час навчання у вищому навчальному аграрному закладі: забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами, актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії у навчальному процесі, впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності; розроблено методiku проведення експерименту з формування готовності до партнерської взаємодії студентів-аграріїв.

Ключові слова: готовність до партнерської взаємодії, компоненти структури, педагогічні умови, педагогічний процес, суб'єктний досвід, діалогічний характер, кооперативна форма, експеримент.

В статье рассмотрены и проанализированы теоретические основы формирования готовности к партнерскому взаимодействию; определены компоненты структуры готовности к партнерскому взаимодействию: когнитивный, мотивационный, личностный, деятельностный и коммуникативный; охарактеризованы уровни готовности будущего агрария к сотрудничеству; обоснованы педагогические условия и пути повышения эффективности формирования указанного качества во время обучения в высшем учебном аграрном заведении: обеспечение диалогического характера учебного взаимодействия со студентами, актуализация субъектного опыта партнерского взаимодействия в учебном процессе, внедрение в педагогический процесс кооперативной формы учебной деятельности; разработана методика проведения эксперимента по формированию готовности к партнерскому взаимодействию студентов-аграриев.

Ключевые слова: готовность к партнерскому взаимодействию, компоненты структуры, педагогические условия, педагогический процесс, субъектный опыт, диалогический характер, кооперативная форма, эксперимент.

The article describes and analyzes the theoretical basis for the formation of readiness for partnerships; were determined components of structure of readiness for partnerships: cognitive, motivational, personal, active and communicative; were characterized levels of readiness of the future agrarian to cooperate; were substantiated pedagogical conditions and ways of improving quality of the formation the specified quality during the training at a higher education agrarian institution: ensuring dialogic nature of educational interaction with students, actualization of subject experience of partnership in the educational process, the introduction of the educational process of the cooperative form of educational activity; was developed the experimental technique for the formation of readiness for partnerships among students - agrarians.

Key words: readiness for partnerships, the components of structure, pedagogical conditions, pedagogical process, subjective experience, dialogical character, cooperative form of experiment.

Постановка проблеми. Сучасне економічне, соціально-політичне становище нашої держави обумовлює необхідність підготовки фахівців,

готовність яких до партнерських трудових взаємин забезпечить їх більш високий рівень професійної мобільності в умовах конкуренції на ринку праці. Володіння вміннями налагодження партнерських стосунків у професійній діяльності, співпраці, знаходження консенсусу, конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, адекватного впливу з метою прийняття оперативних рішень відображає один з важливих аспектів сучасного розуміння професійної компетентності фахівця.

Саме тому перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – підготувати фахівця, ознаками діяльності якого стануть ініціативність, підприємливість, гнучкість мислення, вміння працювати в команді, приймати командні рішення, налагоджувати конструктивну взаємодію з діловими партнерами. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема підготовки студентів-аграріїв, успішність сільськогосподарської діяльності яких найчастіше залежить від узгоджених зусиль фахівців різного профілю.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Готовність до діяльності – складне багатоаспектне явище, що містить різного роду установки щодо усвідомлення професійних завдань, моделей ймовірної професійної поведінки, визначення способів професійної діяльності, оцінку своїх можливостей в їх співвідношенні з проблемами, які будуть виникати, та розуміння необхідності досягнення певного результату [7].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що погляди дослідників феномену готовності можна згрупувати за декількома позиціями: по-перше, вчені визначають готовність як наявність певних здібностей особистості. Аналіз готовності до професійної діяльності в межах комплексу здібностей представлено в працях Б.Ананьєва, С.Рубінштейна [1]. По-друге, такі дослідники, як Н.Левітов, А.Пуні, Д.Узнадзе пропонують трактувати готовність як стійку якість особистості [3, с. 5]. Група вчених, які умовно належать до третього підходу, трактує готовність як стан особистості (В.Мерлін, В.Сахаров, А.Смірнов) [3, с. 4]. Прибічники особистісного підходу вважають стан готовності цілісним проявом особистості в певних умовах життя та діяльності, який має різну стійкість у часі [2, с. 5].

Питанню про структуру готовності до професійної діяльності присвячені наукові праці багатьох учених: В.Ільїна, Ф.Савіна, В.Серікова. Узагальнення поглядів учених дає можливість стверджувати, що зміст готовності до партнерської взаємодії може бути представлений як єдність чотирьох компонентів: мотиваційного, когнітивного, комунікативного та діяльнісного.

На основі змістового аналізу готовності до партнерської взаємодії, аналізу теоретичних основ формування означеної якості, обґрунтування відповідних педагогічних умов нами була розроблена методика проведення експерименту з формування готовності до партнерської взаємодії

студентів-аграріїв. Аналіз ефективності експериментальної методики є метою даної статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнення різних поглядів на зміст готовності до спільної діяльності дає нам можливість визначити важливі ознаки цього феномену, які пов'язані з глибинними структурами особистості, з її ціннісною сферою, розумінням призначення комунікативної компетентності в партнерській взаємодії.

Як зазначає В.Сластьонін, готовність до професійної діяльності – психічний стан, що характеризується наявністю у суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості свідомості на її виконання. Вчений акцентує увагу на важливості поєднання у структурі готовності до партнерської взаємодії таких складових, як знання щодо особливостей спільної діяльності, прийоми узгодження спільних дій, особистісні якості, що забезпечують можливість комунікації у групі [7].

Н.Радіонова стверджує, що компонентами готовності до партнерської взаємодії є етично-правова свідомість, сумлінна праця й корисна діяльність, розвинені якості особистості (цілеспрямованість, організованість, працьовитість, відповідальність) [6].

Ми погоджуємося з твердженням В.Мерліна про те, що готовність до партнерства – це, перш за все, готовність особистісна. Серед всіх параметрів готовності до професійної діяльності найбільшої значущості науковець надає особистісному параметру [4]. У цьому контексті готовність до партнерської взаємодії можна трактувати як інтегральне особистісне утворення, систему якостей особистості, що забезпечують результативність роботи у команді фахівців.

У структурі готовності до партнерської взаємодії ми визначаємо когнітивний, мотиваційний, особистісний, діяльнісний та комунікативний компоненти.

Зміст когнітивного компоненту репрезентований знаннями, що є необхідними для здійснення партнерської взаємодії та їх результативними елементами – когнітивними оцінками. Даний компонент об'єднує сукупність знань щодо сутності, особливостей професійної взаємодії, знання у галузі професійного спілкування. Його показниками є гнучкість та критичність мислення, здатність до самоаналізу.

Мотиваційний компонент визначає ставлення учасників партнерської взаємодії до співпраці, до колективних рішень. Основними показниками його прояву є ціннісне ставлення до партнерської взаємодії, усвідомлення значущості спілкування для успішної професійної діяльності, позитивне ставлення до професійних партнерських стосунків, налаштованість на співпрацю, мотив досягнення, мотив кооперації.

Особистісний компонент відображає особистісні орієнтації студентів щодо взаємодії як засобу вирішення професійних проблем, рівень професійно-етичної культури майбутніх фахівців як специфічного способу

реалізації процесу взаємодії. Показниками його сформованості є відповідальність за виконання професійних завдань, відповідальність за результати власної діяльності, ініціативність, толерантність, дисциплінованість, емпатія, адекватна самооцінка та розуміння власної значущості для інших суб'єктів партнерської взаємодії.

Діяльнісний компонент знаходить відображення у вмінні оцінювати результати взаємодії, адаптувати власний стиль роботи до способів діяльності суб'єктів партнерства, вмінні впливати на емоційні реакції та поведінку партнерів, готовності до індивідуальної та колективної відповідальності за рішення, що приймаються.

Комунікативний компонент забезпечує вербальні і невербальні аспекти партнерської взаємодії. Його показники відображають сформованість таких вмінь, як передбачення реакції співбесідника за невербальними сигналами, здатність розуміти партнерів зі спілкування, їх мотиви та цілі і враховувати це у відповідних мовленнєвих актах, вміння правильного вибору мовленнєвих засобів, відстоювання власних поглядів за допомогою вагомої аргументації.

Отже, готовність майбутнього аграрія до партнерської взаємодії становить важливий компонент загальної фахової компетентності, інтегративну особистісну якість, якою визначається здатність налагоджувати продуктивні комунікативні контакти з партнерами зі спільної професійної діяльності, ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування з метою знаходження оптимальних колегіальних рішень.

Готовність майбутнього аграрія до партнерської взаємодії може бути охарактеризована за такими рівнями: низький, середній, високий, що необхідно враховувати під час організації педагогічного впливу на процес формування вищезазначеної якості.

На констатувальному етапі дослідження виявлено переважно середній та низький рівні готовності до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності у студентів-аграріїв. Це дало нам підстави стверджувати, що стихійне формування готовності до партнерської взаємодії не забезпечує високоякісної підготовки більшості студентів-аграріїв до ефективної фахової діяльності.

Нами науково обґрунтовані педагогічні умови та визначені шляхи підвищення ефективності формування готовності до партнерської взаємодії під час навчання у вищому навчальному аграрному закладі. Такими умовами можуть слугувати:

- забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами;
- актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії у навчальному процесі;

– впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності.

Визначені умови покладено в основу створеної нами педагогічної технології, яка поєднує в собі комплекс форм, методів і прийомів, спрямованих на розвиток і корекцію структурних компонентів готовності до партнерської взаємодії студентів аграрної сфери.

У педагогічному експерименті визначено 3 етапи:

– підготовчий (відбір дидактичних матеріалів і завдань, підготовка тестів для визначення рівнів сформованості досліджуваної готовності);

– основний (проведення експерименту);

– підсумковий (опрацювання одержаних результатів, їхня інтерпретація, підготовка методичних рекомендацій і впровадження їх у практику викладання у вищому навчальному закладі).

Для експерименту були відібрані контрольні й експериментальні групи студентів з приблизно однаковим складом і вихідним рівнем професійної підготовки. Загалом у формувальному експерименті взяли участь 480 студентів I–V курсів.

Проведений експеримент знайшов відображення у суттєвих якісних та кількісних змінах у показниках, що характеризують поведінку та спілкування респондентів, наслідком чого стали зміни, що відбулися у рівнях готовності студентів-аграріїв до партнерської взаємодії в умовах майбутньої професійної діяльності.

Узагальненими кількісними показниками рівнів сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії ми вважали суму балів, отриману кожним студентом за виконання поставлених завдань. В залежності від якості виконання, кожне завдання оцінювалось від 1 до 6 балів, тому, як і на констатувальному етапі експерименту, високим вважався рівень, коли студент за виконане завдання отримав 5–6 балів, середнім – 3–4 бали, низьким – 1–2 бали.

Відповідні кількісні дані наведено в таблиці 1.

Узагальнені кількісні дані щодо рівнів сформованості готовності студентів-аграріїв до партнерської взаємодії

Рівні	Рівні							
	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерим.		Після експерим.		До експерим.		Після експерим.	
	осіб	%	Осіб	%	осіб	%	осіб	%
Низький	14	50	7	25	14	50	11	39,3
Середній	9	32,1	10	35,7	10	35,7	12	42,8
Високий	5	17,9	11	39,3	4	14,3	5	17,9

Як засвідчують показники таблиці, до застосування експериментальної методики в експериментальній і контрольній групах переважав низький та середній рівні готовності до партнерської взаємодії в умовах майбутньої професійної діяльності. Крім того, обидві групи демонструють майже однакові результати діагностичного зрізу на початку експерименту: показники кількості осіб з низьким рівнем в експериментальній групі – 50%, у контрольній – 50; показники середнього рівня: 32,1% в експериментальній, у контрольній – 35,7 %; показники високого рівня в експериментальній – 17,9%, у контрольній – 14,3%.

Після впровадження експериментальної методики з метою підвищення готовності студентів-аграріїв до партнерської взаємодії в умовах майбутньої професійної діяльності низький рівень виявили лише 25% експериментальної групи, тоді як у контрольній групі цей показник становить 39,3%. Середній рівень готовності до партнерської взаємодії виявлено у 35,7% студентів експериментальної групи і 42,8% з контрольної групи. Показник високого рівня студентів експериментальної групи підвищився до 39,3%, у контрольній зріс до 17,9%. Після проведення експерименту з формування готовності студентів-майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії в умовах майбутньої професійної діяльності в експериментальній групі виявлено значну динаміку якісних та кількісних змін, які унаочнює подана нижче діаграма 1.

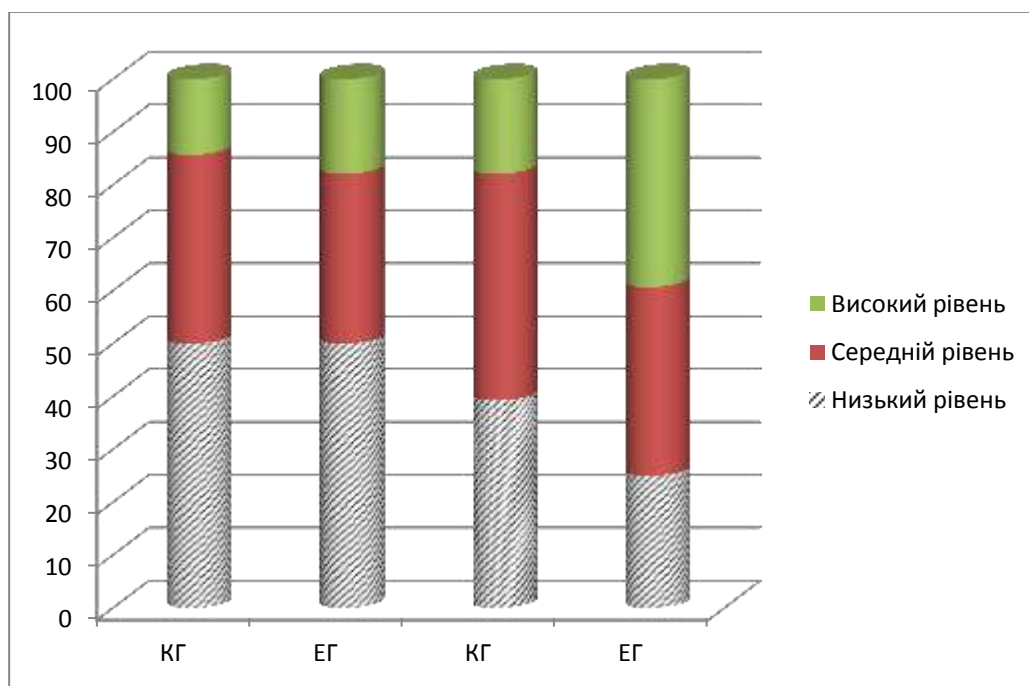


Рис.1. Динаміка змін сформованості готовності студентів-аграріїв до партнерської взаємодії в умовах майбутньої професійної діяльності (І зріз – до експерименту, ІІ зріз – після експерименту).

Отже, після проведення аналітико-узагальнювального етапу було констатовано позитивний вплив впроваджених методів у роботі зі студентами експериментальної групи. Проведена робота сприяла підвищенню рівня готовності до партнерської взаємодії студентів-аграріїв в умовах майбутньої професійної діяльності за п'ятьма критеріями готовності до партнерської взаємодії. Так, було виявлено значні зміни в усвідомленні студентами необхідності діалогічних стосунків, налагодження партнерства у майбутній професійній діяльності, в обізнаності з основними поняттями партнерської взаємодії, вміннях оперувати відповідними термінами; підвищився рівень розвитку вмінь конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, розуміння мотивів та дій учасників взаємодії в умовах спільної діяльності.

Висновки. Узагальнення й порівняльний аналіз результатів діагностичного та аналітико-узагальнювального етапів експерименту дозволяють констатувати ефективність визначених нами педагогічних умов та запропонованої програми роботи на формувальному етапі. Відтак, нами були простежені позитивні зміни у рівнях готовності студентів до партнерської взаємодії за п'ятьма компонентами та перспективність розробленої моделі формування зазначеної готовності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б. Психологическая структура человека / Борис Ананьев // Человек и общество. – Л.: ЛГУ, 1967. – Вып.2. – С. 235–249.
2. Коломинский Я. Психология общения / Яков Коломинский. – М., 1974.
3. Левитов Н. О психических состояниях человека / Николай Левитов // Просвещение. – М., 1964. – 281 с.
4. Мерлин В. Очерк экспертного исследования индивидуальности / Вольф Мерлин // Педагогика. – М., 1986. – 253 с.
5. Равчина Т. Роль педагога як посередника у навчанні й вихованні молоді / Тетяна Равчина // Вісн. Львів. ун-ту. Сер: педагогіка. – Львів, 1999. – Вип. 14. С. 167–175.
6. Радіонова Н. Застосування процесно-орієнтованого підходу для підвищення ефективності діяльності підприємства / Наталя Радіонова // Маркетинг в Україні. – К., 2011. – №3. – С. 22–28.
7. Слостенин В. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Слостенин // Просвещение. – М., 1976. – 160 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Молоченко Вікторія Валеріївна – викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету

Коло наукових інтересів: дослідження партнерської взаємодії у сфері агропромислового комплексу.

УДК 378.041-05

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Любомир ПАСТУШЕНКО (Рівне, Україна)

У пропонованій статті аналізується поняття професійної компетентності у майбутніх учителів музики. В роботі стверджується, що в даний час важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, але й компетентним, який відрізняється від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певними знаннями, уміннями та навичками, що необхідні для його творчої професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі. Дається характеристика педагогічній технології, яка пов'язана з послідовною, взаємозалежною системою дій спрямованих на вирішення конкретної освітньої проблеми. Зазначається, що перехід на новий психологічний рівень сприйняття та оцінювання своєї діяльності, активізує розвиток професійної компетентності.

Зазначається, що професійна компетентність учителя музики, є складним інтелектуальним і особистісним утворенням, яке впливає на розвиток умінь і навичок музично-педагогічної діяльності, проходить певні стадії розвитку та удосконалення у процесі професійної підготовки у вищих мистецьких навчальних закладах. Її ефективність суттєво залежить від його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, розуміння мети та специфічних особливостей такої діяльності.

Ключові слова: учитель музики, педагогічні технології, професійна компетентність.

В предлагаемой статье анализируется понятие профессиональной компетентности у будущих учителей музыки. В работе утверждается, что в настоящее время важно быть не только квалифицированным специалистом, но и компетентным, который отличается от квалифицированного тем, что он не только обладает определенными знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для его творческой профессиональной деятельности, но и реализует их в своей работе. Дается характеристика педагогической технологии, которая связана с последовательной, взаимозависимой системой действий направленных на решение конкретной образовательной проблемы. Отмечается, что переход на новый психологический уровень восприятия и оценки деятельности, активизирует развитие профессиональной компетентности. Утверждается, что профессиональная компетентность учителя музыки, является сложным интеллектуальным и личностным образованием, которое влияет на развитие умений и навыков музыкально-педагогической деятельности, проходит определенные стадии развития и совершенствования в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. Ее эффективность существенно зависит от его теоретической, практической и психологической подготовленности, личностных, профессиональных и индивидуально-психических качеств, понимание цели и специфических особенностей такой деятельности.

Ключевые слова: учитель музыки, педагогические технологии, профессиональная компетентность.

In the present article it is analyzed the concept of professional competence in the future teachers groups in higher arts education institutions. In this paper it is said that at this time it is important not only to be a qualified professional, but also competent, which is different from qualified professional by having not only knowledge and skills that are necessary for its creative professional activity but also realizing them in his work. It is mentioned that the transition to a new psychological level of perception and evaluation of the activity, stimulates the development of professional competence. Competence in education is connected with the personally focused and active approach to teaching, as it is based on the personality of the student and can be realized and tested only during the fulfilment of the concrete complex of actions. It is argued that the professional competence of music teacher is a complex intellectual and personal formation that influences on the development of the skills of conducting - educational activities, overcomes the certain stages of development and improvement in the process of professional training of higher art institutions. Its effectiveness strongly depends on its theoretical, practical and psychological preparation, personal, professional and individually mental qualities, understanding of purpose and specific characteristics of such activities. Saying the competency approach, the author means such an approach of preparing of the future music teacher, which is directed to the realization of individually oriented education of the specialist, forming its readiness and capacity of the effective to carrying out of the professional activities in the changing environment of cultural and educational markets. It contributes to the formation and development of key (basic) and special competencies of the individual. It revealed the mechanisms of its pedagogical use in the preparation of such professionals.

Keywords: teacher of music, teaching technology, professional competence.

Постановка проблеми На сучасному етапі розвитку професійної освіти найважливішим завданням вітчизняної педагогіки вищої школи є підготовка висококваліфікованих фахівців, самостійних і ініціативних, що володіють творчими здібностями і високим рівнем професійних знань і умінь. Метою професійної освіти, як відомо, є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, компетентного, відповідального, що вільно володіє своєю професією і орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Аналіз досліджень Досліджуються різні його аспекти – від розуміння категорії «професійна компетентність» як складного багатовимірного феномену (М.Волошина, Б.Ельконін, І.Михайличенко, П.Третьяков), розкриття її змісту (В.Бездухов, А.Маркова, С.Мишина), моделювання процесу її формування (В.Введенський, В.Болотов, В.Серіков) до визначення ключових компетентностей (І.Зимня, Г.Селевко, Т.Шамова) та ідеї компетентісно орієнтованої освіти – предмет наукового пошуку українських (Н.Бібік, Л.Ващенко, О.Локшина, Н.Москалюк, О.Овчарук, О.Пометун, І.Родигіна та ін.) учених.

Метою статті є розкриття сутності професійної компетентності, аналіз педагогічної технології, що сприяє розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу Термін «компетентність» почав використовуватися в професійній освіті в широкому контексті різних галузей знань та умінь, пов'язаних з певними напрямками і рівнями підготовки. Компетентність стала визначати успішність виконання певної роботи, й одержала широке поширення концепція ключових компетенцій.

Феномен професійної компетентності вчителя музики у нашому дослідженні доцільно розглядати з позиції особистісних якостей та властивостей, оскільки її сутність полягає не безпосередньо у знаннях, уміннях, навичках, а в тій основі зв'язків, які в процесі професійної діяльності послідовно організовуються і структуруються в єдине ціле – професійну компетентність. При розкритті змісту цього феномена, на нашу думку, необхідно вести мову про ті засади, які надають можливість створити структуру цього процесу організації у відповідності з вимогами професійної діяльності. Перефразовуючи Н.В.Кузьміну [3], маємо розглядати ту здатність студента, що забезпечує «сплав» знань, умінь, навичок, творчих здібностей майбутнього вчителя музики відповідно до мети професійної діяльності, та прояв їх у вигляді професійної компетентності.

Знання, вміння та навички, котрі студенти набувають, навчаючись у мистецькому закладі, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття професійної компетентності, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність є тими індикаторами, що дозволяє визначити готовність випускника вищого навчального закладу до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Професійна компетентність учителя музики, на нашу думку, є складним інтелектуальним і особистісним утворенням, яке впливає на розвиток умінь і навичок музично-педагогічної діяльності, проходить певні стадії розвитку та удосконалення у процесі професійної підготовки у вищих мистецьких навчальних закладах. Її ефективність суттєво залежить від його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, розуміння мети та специфічних особливостей такої діяльності.

Не буде перебільшенням вважати, що вчитель у значній мірі формує погляд суспільства про виховну роль музики, ставлення до неї підростаючого покоління, подолання труднощів і протиріч етико та естетико-виховних процесів. Бажання вдосконалити духовний світ учнів, формування музичних, художніх і естетичних поглядів у них лежать в основі діяльності вчителя музики. Тому формування його професійної компетентності має мати послідовну, взаємопов'язану систему дій, спрямованих на вирішення певних педагогічних завдань, що поєднують цілі, методи, зміст і форми роботи. Це зумовило звернення до технологічності процесу даної підготовки.

Перш ніж вести мову про відповідність процесу формування професійної компетентності критеріям технологічності і вимогам, що ставляться до педагогічних технологій, визначимося з самим поняттям «педагогічна технологія». Її наукова характеристика пов'язана з послідовною, взаємозалежною системою дій спрямованих на вирішення конкретної освітньої проблеми. Найбільш точно і змістовно визначення педагогічної технології висунув, на нашу думку, Г.Селевко, позначивши її як «систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі, запрограмовану в часі і просторі, яка призводить до намічених результатів» [6, с. 4]. Для здійснення технологічного процесу, на думку М.Бершадського і В.Гузєєва, необхідна модель «вихідного стану учня» і модель «кінцевого стану учня» [2, с. 31]. У відношенні до процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музики, його початковий стан може визначатися умовами вступу до ВНЗ (рівнем володіння музичним інструментом; обсягом виконавських знань, умінь і навичок; рівнем розвитку музичних здібностей).

У контексті цього дослідження нас цікавлять предмети музично-педагогічного спрямування з відповідними вимогами до рівня підготовки випускника. Вони уособлюють численні компоненти: вивчення інструментального виконавства як виду творчої діяльності; розвиток художнього мислення; формування педагогічних умінь і навичок; розвиток комунікативних якостей; культуру спілкування; формування здатності до прояву емоційної культури; розвиток артистичних здібностей; проведення просвітницької діяльності; розвиток професійної рефлексії.

Для виконання даних вимог досить значущою є думка М.Бершадського і В.Гузєєва про те, що «операційна сторона педагогічної діяльності не може бути відокремлена від її особистісно-суб'єктивних параметрів, раціональна регуляція від емоційної» [2, с. 29]. Тобто має бути виважений підхід до освітнього процесу, як до гуманітарної системи. Ця думка підкреслює важливість пронизування освітньої технології особистісно-орієнтованим підходом у професійній підготовці майбутнього вчителя музики, що забезпечується одним з дидактичних принципів вітчизняної виконавської школи – принципом індивідуалізації.

Теоретичні аспекти кореляції процесу професійної підготовки вчителя музики з низкою відомих типів педагогічних технологій відображаються в її взаємозв'язку з найбільш відомими в освітній практиці педагогічними технологіями: гуманно-особистісною технологією (Ш.Амонашвілі); технологією розвивального навчання (Д.Ельконін, В.Давидов), в тому числі навчання з спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості (І.Волков, Г.Альт-Шуллер, І.Іванов); технологією індивідуалізації навчання (І.Унт, А.Гранічкій, В.Шадриков); технологією диференційованого навчання за інтересами (І.Закатова). Дані технології близькі процесу музично-педагогічній підготовці вчителя музики у мистецькому навчальному закладі за деякими аспектами. Зокрема, в основі технології розвиваючого навчання із спрямованістю на розвиток творчих здібностей І.Волкова, Г.Альтшуллера, І.Іванова покладений пріоритет розвитку творчих здібностей дітей [6]. Мета даної технології у визначенні напрямів виховання активної творчої особистості. Автори переконані в тому, що творчі здібності існують паралельно і незалежно від спеціальних здібностей, які необхідно цілеспрямовано розвивати. Крім того, акцент у навчанні робиться на теоретичних знаннях, що є інструментом творчої інтуїції і каталізатором творчого вирішення проблем. Як було зазначено вище, творчість є основною умовою успішної професійної діяльності вчителя музики. Крім того, музично-педагогічна діяльність передбачає в значній мірі опору на музично-теоретичні та психолого-педагогічні знання, що співзвучно зі змістом технології розвивального навчання, з її спрямованістю на розвиток творчих здібностей учня.

Основний напрямок функціонування технології індивідуалізації навчання (І.Унт, А.Гранічкій, В.Шадрикова), дозволяє провести паралель з процесом професійної підготовки вчителя музики, оскільки в її основі теж лежить принцип індивідуалізації [6]. У процесі цієї підготовки здійснюється індивідуальний підхід до кожного студента, вибір відповідних йому форм, методів, способів і темпу вивчення навчального матеріалу. Акцент у навчанні згідно технології навчання робиться на збереженні індивідуальності студента і формування особистісних якостей: самостійності, працьовитості, творчості. Крім того, дана технологія в якості одного з методів діагностики пропонує визначати схильність студента до одного з типів діяльності, у тому числі і до системи «людина – художній образ», тим самим, визначаючи його потенційні можливості до художньої творчості, що співзвучно з методами вихідної діагностики з музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва.

Тут доречно, на наш погляд, згадати відомий вислів Л.Баренбойма: «Творчості навчити не можна, але можна навчити творчо працювати. Цим складним процесом роботи виконавця над собою педагог може і повинен активно керувати» [1, с. 15]. Дане твердження дозволило зробити висновок про значення правильно організованої діяльності викладача мистецького

навчального закладу в процесі проведення занять з майбутніми вчителями музики. При цьому для нього визначальним чинником у професійній підготовці є співзвуччя розглянутого раніше педагогічно-творчого та виконавсько-творчого потенціалу його особистості. Тому творча спрямованість інтегрованої підготовки вчителя музики у мистецькому навчальному закладі обумовлено наступними характеристиками випускника:

- новаторським підходом до професійної діяльності; неприйняттям монотонності і одноманітності у викладанні, а також педагогічної рутини; пошуком нових форм, методів і способів вирішення педагогічних завдань;
- прагненням до нестандартного вирішення художньо-педагогічних проблем та індивідуального трактування виконуваних на уроці творів;
- активної пізнавальної діяльності;
- бажанням удосконалювати педагогічну майстерність;
- умінням відчувати психологічну атмосферу класу, здібність змінювати хід уроку з урахуванням настрою і психологічного клімату в колективі;
- умінням організувати урок так, щоб поєднання розповіді про музику з художньо-змістовним виконанням музичного твору знайшло емоційний відгук вихованців, сприяло пробудженню їх фантазії та уяви, формуванню естетичного смаку і любові до музики.

У зв'язку з цим, одним з головних завдань нашого дослідження стало пошук відповідей на питання: «як і за яких умов можна підвищити ефективність формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у вищому мистецькому навчальному закладі?». Тобто виявлення організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності даної підготовки. Аналіз сучасної музично-педагогічної практики дозволив нам визначити в якості такі основоположні організаційно-педагогічні умови: діагностика наскрізного розвитку особистісно-професійних якостей студента, забезпечення дослідницького характеру професійного становлення майбутнього фахівця, застосування когнітивних, особистісно-діяльнісних і рефлексивних критеріїв оцінки.

Розглянемо необхідність використання в педагогічному процесі кожну з цих умов.

Проблема педагогічної діагностики є однією з найбільш актуальних у науці і практиці. Педагогічну діагностику вчені розглядають як механізм виявлення індивідуальних особливостей і перспектив розвитку особистості [7]. За допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються результати діяльності як студента, так і викладача.

Для досягнення цілей в ході діагностичних процедур встановлюються передумови до навчання, створені для окремих студентів, визначаються умови, необхідні для організації планомірного процесу навчання. У діагностику вкладається більш широкий і глибокий зміст, ніж у традиційну перевірку знань та вмінь студентів. Перевірка лише констатує результати, без пояснення їх походження. Діагностування визначає результати у зв'язку з шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання. Діагностування включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій. Отже, суть педагогічної діагностики полягає в відстеженні якісних змін, що відбуваються в суб'єкті діагностики, крім цього, важливим є аналіз зібраної інформації з метою визначення досягнень і невдач у розвитку, професійному становленні особистості майбутнього вчителя, у розкритті сенсу змін, що відбуваються в суб'єкті діагностики.

Діагностика наскрізного розвитку особистісно-професійних якостей студента служить конкретним практичним завданням і сприяє визначенню його «діагнозу», дозволяє прогнозувати шляхи його подальшого розвитку. Функція зворотного зв'язку педагогічної діагностики дозволяє керувати процесом професійного становлення, відстежуючи процес становлення умінь вирішення навчально-професійних завдань. Слід відзначити, що діагностика наскрізного розвитку особистісно-професійних якостей студента дозволить відстежувати динаміку розвитку умінь вирішувати навчально-професійні завдання від етапу до етапу. Тому представляється можливим вести мову про орієнтування педагогічної діагностики на процес становлення вчителя музики у мистецькому закладі. Принцип наскрізного (або систематичного) діагностування полягає в тому, що регулярному діагностуванню піддаються всі студенти з першого і до останнього дня перебування у навчальному закладі. Діагностику необхідно здійснювати так, щоб надійно перевірити все те важливе, що належить знати і вміти, а це вимагає комплексного підходу до проведення діагностування, при якому різні форми і методи контролювання, перевірки, оцінювання використовуються в тісному взаємозв'язку і єдності, підпорядковуються одній меті. Отже, діагностика наскрізного розвитку особистісно-професійних якостей студента покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах педагогічного процесу забезпечити правильне визначення шляхів інструментально-виконавського розвитку та результатів навчання, по-третє, звести до мінімуму помилки при виборі форм і методів педагогічного процесу.

Другою організаційно-педагогічною умовою, що забезпечує ефективність професійної підготовки є, на наш погляд, наявність дослідницького характеру музично-педагогічної діяльності. Відомо, що під дослідною роботою розуміють таку діяльність студента, яка виявляє

самостійне творче дослідження проблеми. Акцент на дослідницькому характері підготовки робиться нами з метою забезпечення більш усвідомленого і глибокого засвоєння навчального матеріалу (досліджуваного музичного твору), придбання студентами початкових навичок дослідницької роботи. Як було зазначено в попередньому розділі дослідження, основними етапами творчої діяльності вчителя музики є виникнення педагогічного задуму, спрямованого на вирішення педагогічного завдання, розробка гіпотези, вибір систем і методів втілення задуму в діяльність, аналіз і оцінка результатів творчості. Аналіз вітчизняної музично-педагогічної діяльності, а також власний досвід дозволили нам зробити висновок про те, що дані етапи знаходять своє відображення і в процесі навчання. Це пов'язано з тим, що в процесі навчання вирішується подвійне завдання: здобуваються знання, вміння та навички, необхідні для професійної діяльності і, в той же час, вони конкретно втілюються в процесі виконання різноманітних за стилем, жанром і напрямом творів музичного мистецтва. В результаті підвищується якість музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики.

Отже, наявність дослідницького характеру професійної підготовки забезпечує, по-перше, зростання якості теоретичних знань і практичних умінь студентів, що виражається в рівні виконання ними музичних творів різних жанрів, стилів і форм, по-друге, орієнтацію студентів на творчість і самостійність, що виражається в умінні без допомоги педагога правильно розібратися у змісті виконуваного твору, по-третє, сформованість у студентів умінь застосовувати дослідницькі методи в ході майбутньої професійної діяльності, що виражаються в успішності поетапного освоєння більш складних педагогічних прийомів.

Третьою умовою ефективної професійної підготовки є необхідність застосування певного комплексу критеріїв оцінювання, а саме: когнітивних, особистісно-діяльнісних і рефлексивних. Контроль навчально-практичних досягнень студентів є одним з основних елементів оцінки якості освіти. Аналізуючи наукові джерела про особливості стану проблеми перевірки і оцінки знань, слід зазначити, що ця проблема характеризується вченими як багатогранна [7]. Здійснення перевірки та оцінки знань обумовлено принципами об'єктивності, систематичності і наочності. Педагогічну оцінку правомірно розглядати як особливого роду стимул. У мотивації індивідуальної поведінки при виникненні потреби в інтелектуальному і моральному розвитку в специфічних видах діяльності педагогічна оцінка відіграє ту ж саму роль, яку виконує будь-який інший стимул при актуалізації інших потреб у різних видах діяльності. Спеціальним видом оцінки результатів навчання є комплексна перевірка. Саме цей вид переважає у ході оцінки результатів музично-педагогічної підготовки вчителя музики. Це пов'язано зі специфікою його майбутньої професійної діяльності, що вимагає гармонійного поєднання загально-

педагогічних і спеціальних умінь, а також творчого підходу до викладання. У зв'язку з цим, на нашу думку, доречно використовувати в процесі контролю три групи критеріїв, що дозволяють педагогу здійснювати всебічний контроль підготовки студента. Це: когнітивні (рівень засвоєння змісту індивідуальної навчальної програми), особистісно-діяльнісні (рівень сформованості виконавських та педагогічних дій) і рефлексивні (рівень сформованості самооцінки) критерії оцінки. Дані критерії введені нами на основі аналізу вітчизняної музичної педагогіки з урахуванням встановлених теорією і практикою вимог і включають в такі складові: індивідуальний характер контролю, що вимагає спостереження за роботою студентів; систематичність, регулярність проведення контролю на всіх етапах навчання, а також поєднання його з іншими сторонами навчальної діяльності; різноманітність форм контролю, підвищення інтересу студентів до його проведення і результатів; всебічність контролю, тобто охоплення всіх розділів навчальної програми, перевірка теоретичних знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок студентів; об'єктивність, виняток навмисних, суб'єктивних і однобічних оціночних суджень і висновків педагога; диференційований підхід, облік специфічних особливостей кожного навчального предмета, а також індивідуальних якостей студентів; єдність вимог усіх педагогів, що здійснюють контроль навчальної роботи студентів [7].

Висновки. Узагальнюючи вище викладене, необхідно зазначити, що сучасна компетентісно-орієнтована модель випускника мистецького навчального закладу за музично-педагогічним напрямом підготовки припускає виховання фахівця, який володіє основами професійної культури, сформованими діяльнісними компетенціями, що розширює його практичні можливості, робить здатним вирішувати освітні завдання на високому професійному рівні. Реалізація такої моделі сприяє його інструментально-виконавська та музично-педагогічна підготовка, що спирається на дидактичні принципи вітчизняної музично-педагогічної школи. Підвищення ефективності даного процесу знаходиться в прямій залежності від створення необхідного механізму, адекватного меті, завданням і змісту компетентісно-орієнтованої підготовки. В якості механізму, що відповідає новому підходу до музично-педагогічної освіти, може виступати педагогічна технологія, теоретико-методологічними підставами розробки якої виступають характеристики її технологічності (системність, науковість, структурованість, керованість); кореляція освітнього процесу з педагогічними технологіями розвивального, індивідуалізованого і диференційованого навчання; реалізація організаційно-педагогічних умов, що забезпечують цілісність і комплексність підготовки (діагностика розвитку особистісно-професійних якостей студента, забезпечення дослідницького характеру становлення

майбутнього вчителя, застосування когнітивних, особистісно-діяльнісних і рефлексивних критеріїв оцінки).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию / Л.А.Баренбойм. – Л.–М.: Сов. композитор, 1973. – 270 с.
2. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е.Бершадский, В.В.Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1989. – 119 с.
4. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посіб. / О.М.Олексюк. – К. : Київський ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. – 348 с.
5. Сверлюк Я.В. Педагогічний феномен професійної компетентності диригента оркестрового колективу // Я.В.Сверлюк / Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка» – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – 2013. – Вип. 22 . – С. 174–178.
6. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП [Текст] / Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
7. Слостенин В.А. и др. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений / В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шеянов; под ред. В.А.Слостенина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 576 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пастушенко Любомир Андрійович – аспірант Інституту вищої освіти НАПНУ, викладач кафедри народних інструментів Рівненського державного гуманітарного університету.

Коло наукових інтересів: професійна компетентність керівника оркестру.

УДК786.2.071.1+781.68+159.932

ПРИНЦИПИ ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ ТА ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ВИРАЗНОСТІ У ФОРТЕПІАННІЙ МУЗИЦІ

Тетяна СИДОРЕЦЬ (Львів, Україна)

Стаття висвітлює проблеми інтонування як одного з головних завдань у контексті виховання художньо-виконавської культури піаніста. В історичному та методичному аспектах розглядається природа та сутність виразного виконання, стилеві аспекти фортепіанної музики, засоби та художні прийоми інтонування, взаємодія образних уявлень та піаністичної майстерності виконавця в її технічно-руховому розумінні.

Ключові слова: фортепіанне інтонування, досвід слухового сприйняття, музичне чуття, художній смак.

Статья освещает проблемы интонирования как одной из главных задач в контексте воспитания художественно-исполнительской культуры пианиста. В историческом и методическом аспектах рассматривается природа и сущность выразительного исполнения, стилевые аспекты фортепианной музыки, средства и художественные приёмы интонирования, взаимодействие образных представлений и пианистического мастерства исполнителя в его двигательнотехническом понимании.

Ключевые слова: *фортепианное интонирование, опыт слухового восприятия, музыкальное чутьё, художественный вкус.*

The article deals with the problems of intonation as one of the main tasks in the context of education artistic performance culture pianist. In the historical and methodological aspects examines the nature and essence of expressive performance, stylistic aspects of piano music, art tools and techniques of intonation, the interaction of visual images and pianistic skill artist in his motor-technical sense. Consideration of this issue due to the need of a deeper application of the concept of intonation. The article deals a wide range of expressive means piano as an instrument multifaceted, polyphonic and harmonic, overtone pedal. Pianist should be aware of the piano texture in both the horizontal and vertical. The specifics of such an instrument as the piano requires an integrated approach in the study of piano intonation. The specifics of such an instrument as the piano requires an integrated approach in the study of piano intonation.

Keywords: *piano intoning, experience auditory perception, musical flair, artistic taste.*

Постановка проблеми. Задум статті виник у зв'язку з тим, що довгий час поняття інтонування пов'язувалось серед піаністів лише з виконанням мелодії. Пояснювалось це прямими аналогіями зі співом, виконавством на струнно-смічкових та духових інструментах. В першій половині ХІХ століття внаслідок інтенсивного процесу вдосконалення конструкції та механіко-акустичних властивостей фортепіано утверджується нове піаністичне мислення. В світ виходить велика кількість методичної літератури, створеної видатними представниками європейських піаністичних шкіл. Серед них найвидатнішими є фортепіанні методи М.Клементі, Й.Гуммеля, Ф.Калькбренера, К.Черні та деякі інші. Саме в них відбувається відбір інтонаційних норм фортепіанно-виконавського мистецтва. Автори цих підручників, визначаючи такі основні компоненти виразної репрезентації музичного змісту, як темп і характер руху, туше, артикуляція, динаміка і т. п., відзначали, що справжня виразність виконання, крім знання і дотримання правил, вимагає ще і багато іншого: музичного чуття, художнього смаку, досвіду слухового сприйняття. До поєднання думки і почуття закликав, як ми знаємо, ще Ф.Е.Бах. У ХХ столітті особливостям фортепіанного інтонування присвячують свої

роздуми такі видатні піаністи, як Г.Нейгауз, К.Ігумнов, С.Фейнберг, Г.Коган та інші.

Метою даного дослідження є висвітлення здобутків сучасної методичної думки щодо фортепіанного інтонування, яка значно розширює рамки визначення цього поняття і пропонує комплексний підхід до вивчення проблеми.

Справді, мелодія є основним виразовим засобом в музиці і втілює головні риси музичного образу і почуття. (Саме тому у всіх народів національні мотиви виникли раніше, ніж гармонія). Проте сама специфіка фортепіано, як інструмента багатозвучного, поліфонно-гармонічного, педально-обертонового, вимагає іншого підходу до вивчення інтонування і визнання того, що у вивченні природи інтонування не менше уваги заслуговують всі складові музично-виконавського процесу: мелодія, ритм, темп, гармонія, тембральне забарвлення, виразове значення артикуляції та педалізації, особливості фактури та форми, стильові ознаки, характер твору, а також піаністична майстерність виконавця, без якої всі зазначені фактори не зможуть бути реалізованими.

Виклад основного матеріалу. Найбільш повно висвітленою у методичній літературі є проблема **фортепіанно-мелодичного інтонування**. Коротко сформулювати її можна так: інтонування – це розкриття образного змісту за допомогою виявлення логіки розвитку мелодії, яка полягає в розумінні мотивно-фразувальної структури мелодії, підкресленні опорних тонів, ладових тяжінь, альтерацій за допомогою динаміки та агогіки; відчуття дихання в паузах і цезурах; усвідомлення в русі мелодії фаз її підйомів і спадів.

Однією з головних умов цілісного розгортання мелодії є виховання вміння горизонтально мислити. Горизонтальне чуття мелодії сприяє безперервності та зв'язності виконання. Воно полягає у вмінні виявляти опорні інтонації, звороти, а також окремі звуки, які видатний піаніст К.Ігумнов називав «інтонаційними точками». Певна проблема інтонування полягає у пунктирності фортепіанного звуковедення, пов'язаного із затуханням звуків. Вирішити її допоможе уявлення піаніста, що він володіє довгим звуком, подібно скрипалю або вокалісту. Ще однією проблемою є неможливість виправити вже взятий звук. Ця властивість фортепіанного звуку вимагає мобілізації внутрішнього слуху і ретельної підготовки в уяві кожного подальшого звуку, мотиву, фрази.

Існує правило, що ступінь сили кожного звуку прямо пропорційний його довжині, і короткі звуки виконуються слабше, а довгі сильніше. Проте часто саме в групі коротких звуків після довгого звуку відбувається наростання мелодичної енергії і підсилення їх звучання. Все залежить від логіки розвитку фрази в цілому. Теорію прямої залежності сили звуку на фортепіано від його тривалості заперечує С.Фейнберг. Він вважає, що сильніший удар супроводжується і швидшим затуханням звуку, тому

динамічне підкреслювання довгих звуків не сприяє плавності мелодичної лінії. Навпаки, звук, взятий тихо і м'яко і підтриманий гармонією, на слух сприймається як виразно продовжений. Як би це не суперечило законам акустики, слух вловлює його довше, ніж форсований [6, с. 123].

Кілька слів про *мелізми* як елемент мелодії. Завжди було і є багато суперечок щодо виконання *орнаментики*, особливо в музиці XVIII століття. Нерідко зустрічались намагання вивести тверді непорушні правила, обов'язкові для всіх видів мелізмів. На щастя, ми маємо можливість почути виконання різноманітних мелізмів в живому звучанні, саме так, як їх уявляв собі Й.Гайдн. До нашого часу в музеї Відня зберігся «годинник з флейтами». Це мініатюрний механічний орган, який має 17–29 маленьких дерев'яних трубочок з нижнім високим флейтовим регістром. Такі органчики були у XVIII столітті улюбленою музичною іграшкою, для якої писали музику і В.Моцарт, і Л.Бетховен. Й.Гайдн створив для такого годинника ряд різноманітних п'єс. Для нас важливо, що Й.Гайдн слухав ці записи, і, без сумніву, їх схвалив. Вивчаючи ці записи, можна зробити важливі висновки. Їх значення тим більше, що вони базуються не на більш або менш достовірних гіпотезах, а на звучанні самої музики. Виявилась певна свобода вибору в тому, з якого звуку починати трель: головного чи верхнього, неперекреслені форшлагви виконуються то як довгі, то як короткі, групи форшлаггових нот виконуються то на сильному часі, то за рахунок попередньої тривалості. Отже, виконання орнаментики у Й.Гайдна не підпорядковувалось суворій шкільній схемі, а впливало з конкретних особливостей кожного конкретного епізоду (його характеру, руху мелодії, темпу тощо). Найкраще правило: якщо в розшифровці мелізмів наука суперечить красі, без вагань ставайте на бік краси. В музиці романтиків необхідно відштовхуватись від індивідуального стилю композитора. Наприклад, у Ф.Шопена нормою виконання мелізмів є субстракція, або віднімання від основного тону, що впливає з традиції італійського співу. Це вимагає нешвидкого темпу і плавного виконання прикрас. У швидкому темпі – зовсім інші норми. У Ф.Ліста, навпаки, форшлагви виконуються переважно антициповано, тобто, як затакт, і стають засобом акцентування, що зумовлено народною манерою вербункош. В сучасній музиці всі форшлагви виконуються антициповано.

Відносно темпу різноманітних п'єс цікаво відзначити, що *Allegro* у XVIII ст. зазвичай виконувалось вдвічі швидше від *Andante*, одна четввертна нота в *Allegro* дорівнювала одній восьмій в *Andante*.

Часто чуємо вираз «гарний звук». Іноді красивий звук в романтичному розумінні слова (солодкий, сентиментальний) буває недоречним. Нерозуміння змісту, одягнене в красиву форму («красивий» звук, витончена техніка тощо), – це погано: замість запитання чуємо відповідь, замість ствердження – заперечення, початок однієї думки перетворюється в безсенсовне закінчення попередньої. Розуміння, втілене в некрасивій формі

теж погано. Завдання педагога – запровадити ієрархію: спочатку розум, що само по собі красиво, а потім краса.

У величезній мірі специфіка фортепіанного інтонування визначається багатоплановістю фактури. Піаніст, на відміну від вокалістів та виконавців на духових та струнно-смичкових інструментах, усвідомлює звукову палітру не тільки в горизонтальній, а й у вертикальній площині. Як же уявляють собі досягнення багатоплановості звучання музиканти?

Фелікс Блуменфельд розглядав фортепіанний текст як партитуру, виконану настільки ясно і рельєфно, щоб слухач зрозумів, що в ній головне, а що другорядне, де в ній головні герої, а де персонажі другого плану. Неможливо слухати піаніста, у якого всі елементи фактури злипаються у безбарвну і аморфну звукову масу. Уникнути такого виконання вдасться виконавцям, які вміло володіють різноплановими динамікою, ритмом, артикуляцією, цезурами.

К.Ігумнов порівнював звуко-просторову перспективу з живописною. «Необхідно, – говорив він, – щоб головні елементи були випуклими, рельєфними, освітлені світлом, а другорядні знаходились в тіні або в напівтіні» [3, с. 171].

Можна визначити кілька умов виразного інтонування фортепіанної фактури. Перше: динамічні співвідношення між голосами і пластами фактури (сюди можна віднести і динаміко-темброві ефекти педалі). Особливе місце належить басовому плану фактури – головному джерелу обертової енергії.

Друге: розуміння темброво-гармонічного потенціалу фону, який надає мелодії логічно-сміслових гармонічних та ритмічних імпульсів, активізує її. Павло Чистяков (1832–1919), учнями якого були Васнецов, Врубель, Рєпін, Серов, Суріков, сказав якось своєму учневі: «Якщо тобі потрібно намалювати око, ти дивись на вухо» [3, с. 175]. На перший погляд парадокс. Проте неможливо вловити головне, коли те, що його оточує, не допомагає, не гармонізує, а навпаки, заважає. Якщо ліва рука грає гірше, ніж права, вона зазвичай псує і художньо, і технічно все виконання. Важкою буває не моторна, а саме інтонаційна сторона техніки в усіх її проявах – тембровому, динамічному, артикуляційному. Партитурне мислення – неодмінна умова інтонування фортепіанної фактури.

Надзвичайно образно про завдання партитурного інтонування трьохпланової гомофонно-гармонічної фактури романтичного типу – мелодія, бас, гармонічне заповнення в середньому регістрі писав Генріх Нейгауз: «Межа звучання (нижня і верхня) для музики те саме, що рама для картини. Найменша неточність – і музичний твір перетворюється або у «вершника без голови», якщо мелодія і бас поглинають мелодію, або в «безногого каліку», якщо бас занадто слабкий, або в пузату потвору, коли гармонія пожирає і бас, і мелодію» [4, с. 71].

Що стосується *динамічного аспекту* культури інтонування, то шукати міру форте і піано треба не в силі звуку, а в рельєфності головного по відношенню до всього іншого. Іноді зворушлива нота в шопенівській мелодії дасть слухачеві більше, ніж найбільш повнозвучне виспівування усієї мелодії. А динамічна градація в шопенівській музиці відома. Його *mf* дорівнює сучасному. У В.Моцарта майже завжди контрасти динаміки – це контрасти інтонацій в діалозі сильного з слабим, владного з покірним, мужності з жіночістю. Згадаємо, для прикладу, початок Сонати №7 До мажор. Піаніст повинен володіти мистецтвом перевтілення, тоді замість монотонних монологів в його грі виникне живий діалог.

Ритм, на відміну від інших важливих елементів музичної мови – гармонії, мелодики, – належить не тільки музиці, але й іншим видам мистецтва: поезії, танцю, в синтез з якими вона постійно вступала і вступає, існуючи як самостійний рід мистецтва. Роль ритма неоднакова в різних національних культурах. В культурах Латинської Америки ритм виходить на перший план, в слов'янській музиці його безпосередня виразність нерідко поглинається виразністю чистого мелосу.

Незважаючи на спільну природу з ритмом в поезії і танці, ритм в музиці має свою специфіку, яка виявляється у взаємозв'язку інтонацій, мелодичних підйомів і спадів, акцентних напружень і розрядок, у співвідношенні гармоній, тембрів, компонентів фактури, в логіці мотивно-тематичного синтаксису, в русі і архітектоніці форми.

Деякі спостереження з педагогічної практики відносно *ритму*: часто або ритм ворогує з інтонацією, або інтонація утискає ритм. Треба зрозуміти, що в тому чи іншому випадку кожен з них повинен чимось поступитися. В музиці токатно-моторного плану або танцювальній на першому плані очевидно виступає ритм. В фортепіанному бельканто Ф.Шопена, для прикладу, не обійтись без неповторного шопенівського *rubato*. Отже, музичний ритм не знаходиться в площині одного лише часового параметра, а здійснює свою функцію за умови підключення і інших параметрів музики.

Проблеми ритміки тісно пов'язані з особливостями *артикуляції*. Торкнемось історичних, або стильових закономірностей фортепіанної артикуляції. Зрозуміло, що історичну зміну артикуляційних принципів не слід сприймати прямолінійно, що кожна епоха використовувала все різноманіття виразових можливостей артикуляції. Мова йде про принцип, який становить основу артикуляційної естетики того чи іншого стилю. В клавірному виконавстві епохи барокко домінуючою сферою артикуляції було *non legato*, а раннього віденського класицизму – *стаккатність*. Артикуляція романтизму характеризується переважно принципом зв'язної гри. Та це зовсім не означає необхідності збіднення артикуляційної палітри виконавця і зведення її до якогось одного прийому. Навпаки, таке розуміння повинно сприяти різноманітному використанню одного й того ж

штриха при інтерпретації музики різних історичних періодів й художніх напрямків. Так, в барочному legato завжди відчувається елемент опуклості кожного звуку, в пасажах В.Моцарта, заграних *legatissimo*, зберігається артикуляційна чіткість ритмічного пульсу, в стаккато – наспівність тону. Отже, еволюція артикуляційної символіки проявилась в двох напрямках: 1) як наслідування інструментальних штрихів; 2) наслідування вокального вимовляння.

Не можна не вказати і на жанрові джерела артикуляційних перетворень. Якщо для клавірного мистецтва барокко характерне тяжіння до танцювального жанру з притаманною йому акцентованою метричністю й чіткістю мелодичного малюнка, то для романтизму, навпаки, типовим є стремління до пісенного жанру, характерною особливістю якого є плавність і злиття звукових переходів. Описана закономірність може бути розглянута також як інструментальний та вокальний принципи артикулювання.

Ліги В.Моцарта і Л.Бетховена найчастіше не є символами акустичного legato, а означають мотиви, виконані на одному штриху смичка. Вони завжди впливають з першої ноти, добутої атакою смичка. Зміна гармонії, дисонуюча нота, протиставлення регістровки чи інструментовки завжди потребують нової атаки, нової ліги. Або порівняємо зависаючі затакти у В.Моцарта і Л.Бетховена з наступним підкресленням сильної долі з «впливаючими» в наступний такт секстами в ноктюрнах *Es-dur* і *E-dur* Ф.Шопена. У Ф.Шопена часто закінчення одного мотива є початком наступного, що не властиве класичній музиці. Для Л.Бетховена і В.Моцарта більш властивий хорей – початок на сильній долі, особливо в повільних частинах.

Невід'ємним елементом проблеми фортепіанного інтонування є *педалізація*. Ударність звуковидобуття, відсутність справжнього legato здобули роялю славу сухості і бездушності. Якби не існувало правої педалі, така слава була би заслуженою. Праву педаль справедливо називають душею рояля. Педалізація, як і весь виконавський процес в цілому, опирається на художні принципи, на об'єктивну основу, але і тут піаніст проявляє свою індивідуальність, свій смак, свій темперамент. Для тонкого управління педаллю необхідне тонке розуміння музики, тонке знання інструменту, і, звичайно, тонкий слух.

Культура інтонування нерозривно пов'язана з *культурою рухів*. Техніка рухів піаніста завжди пов'язана з розвитком як фізичних (м'язевих) рухів, так і психічних (вольових) властивостей. Крім того, необхідними є ще й такі компоненти музичного розвитку, як яскравість образних уявлень, глибина переживань, відчуття живого пульсу, горизонтального руху музики, а також слуховий розвиток. Відсутність цих якостей буває причиною не тільки блідого звукового образу, але й технічної обмеженості, метричності, «кострубатості». Рухова в'ялість, неточність попадання,

розпливчастість, незібраність пояснюються повільною реакцією, недостатньою концентрацією уваги, загальмованими рефлексами.

Одним з найважливіших засобів виразного інтонування є увага до моменту звуковидобуття або динаміко-тембрових особливостей *туше*. Пластику рухів піаніста можна образно порівняти із взаємодією плавця і води: плавець то плавно рухається по поверхні води, то спирається на саме дно, видиме під водною гладдю, то лине під водним дзеркалом, то як би ширяє над ним. Чудо полягає в тому, щоб клавіша під пальцями набула пружності маси води. Швидкі пасажі варто навіть не проспівувати, а «промовляти». Коли зрозуміти і полюбити всі мелодичні звороти пасажу або швидкої фактури, стає якось шкода пробігати їх. Швидкий шопенівський пасаж містить інтонаційно-тематичного матеріалу на кілька ноктюрнів.

Ми часто говоримо про свободу рук, розуміючи, що цей вислів умовний. Виконання музики вимагає наелектризованості, отже, напруження неминуче. Виконавець повинен вміти переносити напруження в найбільш вигідні для музики і рук місця. В складному комплексі рухів, що супроводжують гру будь-якого інструменталіста, частина рухів спрямована на непосредну (раціональну) мету: реалізацію потрібного звучання; інша частина виражає настрій виконавця, його відношення до музичного твору, вольове напруження і сенс інтерпретаційного задуму. Цю сторону рухового процесу слід віднести до явної або прихованої пластики, що супроводжує процес інтонування.

Неможливо не згадати про раціональність і доцільність аплікатурних принципів. Ще Ф.Куперен в своєму трактаті «Мистецтво гри на клавесині» писав, що одна і та сама мелодія, один і той самий пасаж, навіть одна нота, в залежності від аплікатури, справляє на слух різний ефект. І що він, не дивлячись на виконавця, розрізняє, якими пальцями той виконує той чи інший музичний зворот [2, с. 15]. Згадаємо про рекомендації Л.Бетховена виконувати баси в деяких творах одночасно 3-м і 4-м пальцями. Або аплікатурні принципи Ф.Шопена: використання індивідуальних особливостей пальців для досягнення звуку потрібної якості, прийоми перекладання пальців. За жартівливим висловом музикантів, руки піаніста мають 6 пальців: 1-2-3 та 3-4-5. Перші три важкі, але вільні, другі три легкі, але скуті. Щоби досягнути вирівняного звучання, слід важкими пальцями торкатися клавіш легше, легкими – щільніше.

Виявлення і розвиток інтонаційного мислення неможливі поза *формою твору*. Є два шляхи осягнення форми: *динаміко-процесуальний*, серед прихильників якого можна назвати Римана, Бюлова, Лешетицького, та *композиційно-конструктивний*, прихильником якого був Ф.Бузоні. В першому випадку ведучим фактором становлення форми є індуктивний розвиток думки, коли елементи, що інтонуються, узагальнюються і об'єднуються у великі епізоди аж до композиції в цілому. В другому –

дедуктивний рух думки від загального до деталей. Якщо індуктивне осягнення форми веде виконавця шляхом послідовного поєднання-складання малих одиниць твору, поступового і послідовного накопичення нових елементів, їх зв'язків, в результаті якого свідомість виходить на більш високий рівень узагальнення, то Ф.Бузоні підходить до справи з іншого боку. Вирішення питань композиції він буде на великомасштабних просторово-архітектонічних уявленнях, на принципах симетрії, пошуках пропорцій. Звідси його тяжіння до архітектурних аналогій, схем та креслень. В цьому другому випадку спочатку відбувається осягнення форми у великому масштабі з подальшим обов'язковим аргументованим заповненням виразовими деталями. Перший тип вивчення формоутворення асоціюється з літературними жанрами, з їх логічно-послідовним розгортанням у часі; другий опирається на зорові, просторові асоціації, коли ми спочатку бачимо ціле, як в архітектурі або в образотворчому мистецтві, а потім починаємо вловлювати і розглядати деталі. Вибір способу вивчення та осягнення форми залежить від рівня розвитку виконавця.

Заслуговує на увагу цитата з книги Н.Перельмана «В класі рояля»: «Мистецтво інтонації треба тренувати так само, як мистецтво стрибків, октав, трелі тощо. Мрію про збірник етюдів з такими назвами: №1 – етюд-запитання, №2 – етюд здивування, №3 – етюд смутку. І так 2 зошити етюдів, які б могли розпалити інтонаційну уяву піаніста» [5, с. 19].

Розглядаючи проблеми виховання культури інтонування, неможливо не торкнутися *музично-просвітницького аспекту виховання музиканта* і не згадати «Домашні і життєві правила для музикантів» Роберта Шумана, викладених у вигляді афоризмів. Основу навчання Р.Шуман вбачає в набутті глибоких і різносторонніх знань. Він рекомендує поступово знайомитись з усіма значними творами видатних композиторів, не пропускати нагоди послухати хорошу оперу, хор, оркестр, дає поради співати в хорі (особливо в середніх голосах), грати в ансамблі і акомпанувати, закликає уважно слухати народні пісні. Саме вокальна музика є школою розуміння мистецтва фразування.

З вище поданого матеріалу випливають наступні **висновки**. Фортепіанна інтонація – це складний комплекс засобів та прийомів виконавської виразності. Для створення бажаної звукової картини піаністові необхідна взаємодія артикуляційних, динаміко-тембрових, ритмічних виразових засобів, педалізація, володіння туше, виявлення конструктивних аспектів форми та розуміння просторово-часових закономірностей організації композиції. Сюди ж треба підключити і образно-асоціативний фактор. «Мистецтво піанізма, – писав Б.Асаф'єв – є однією з найвищих інтелектуальних культур інтонаційно-тембрового виконання і вимагає надзвичайно тонкої слухової уваги» [1, с. 363]. Інтонація – це специфічна форма мислення людини про оточуючу його дійсність, про себе самого, про навколишній творчий світ. Саме тріада:

образ-думка-почуття – є єдиним, внутрішньо неподільним змістовним комплексом інтонації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Б.Асафьев. – Ленинград: Музыка, 1971. – 56 с.
2. Куперен Ф. Искусство игры на клавиатуре / Ф.Куперен. – Москва: Музыка, 1973. – 232 с.
3. Малинковская А. Фортепианно-исполнительское интонирование / А.Малинковская. – Москва: Музыка, 1991. – 78 с.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Нейгауз. – Москва: Музыка, 1988. – 136 с.
5. Перельман Н. В классе рояля / Н.Перельман. – Ленинград: Музыка, 1986. – 78 с.
6. Фейнберг С. Пианизм как искусство / С.Фейнберг. – Москва: Музыка, 1969. – 78 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сидорець Тетяна Володимирівна – асистент кафедри музичного мистецтва факультету культури і мистецтв Львівського національного університету імені Івана Франка.

Коло наукових інтересів: проблеми фортепіанної педагогіки.

УДК 37. 091. 3: 787.61

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ГІТАРИСТІВ ЧЕРЕЗ ІМПРОВІЗАЦІЮ ПІД ЧАС РОБОТИ НАД МУЗИЧНИМ ТВОРОМ

Сергій СМЕТАНА (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається питання розвитку творчої активності студентів-гітаристів. Надається обґрунтування того, що одним з ефективних засобів розвитку творчої активності студентів-гітаристів є високий рівень засвоєння прийомів імпровізації на заняттях з основного музичного інструменту. Наголошується, що розвиток творчого потенціалу в процесі музично-творчої діяльності студентів буде ефективним за умов здійснення педагогічного керівництва.

Ключові слова: імпровізація, творча активність, виконавська інтерпретація, майбутній вчитель музики.

В статье рассматривается вопрос развития творческой активности студентов-гитаристов. Предоставляется обоснование того, что одним из эффективных средств развития творческой активности студентов-гитаристов является высокий уровень усвоения приемов импровизации на занятиях основного музыкального инструмента. Отмечается, что развитие творческого потенциала в процессе музыкально-творческой деятельности студентов будет эффективным в условиях осуществления педагогического руководства.

Ключевые слова: импровизация, творческая активность, исполнительская интерпретация, будущий учитель музыки.

This article deals with the development of the creative activity of students guitarists. The ground of being one of the most effective means of creative activity of students guitarists is a high level of mastering techniques of improvisation in the classroom with the main musical instrument. It is noted that the development of creativity in the process of musical and creative activities students will be effective on condition that educational leadership. Independent work on a musical composition is a productive form of developing students creative musical thinking. In the work plan of the students must be enabled as works of high complexity and fragments or themes from the works that are very difficult to implement fully. The basic weight school repertoire is designed for self-study students.

Keywords: improvisation, creative activity, performance interpretation, future music teacher.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку психолого-педагогічної науки, радикальні зміни в соціальному житті суспільства вимагають повного переосмислення ідей, адаптації методики її роботи до нових умов, в яких працюють сучасні вищі навчальні заклади. Зміни, які відбуваються в нашій країні, виявляють насущну потребу держави в активних людях, у творчих особистостях, які здатні до нового мислення, готові до здійснення функцій самоуправління в умовах демократичного розвитку суспільних процесів. Тому серед характерних рис нового педагогічного мислення в науково-педагогічній літературі головною є організація виховання, що направлена на формування творчої особистості, неординарної індивідуальності.

Педагогіка життєтворчості розглядає майбутнього вчителя музики як творця, тому що в коло його першорядних завдань буде входити розвиток творчих потреб дитини, а це неможливо без підвищення статусу музичних дисциплін. Потреба в цьому тим більш очевидна, якщо брати до уваги науково-обґрунтовані твердження про те, що подальше вдосконалення життя людини буде створювати тенденцію активізації її емоційної сфери.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретико-методичні аспекти вивчення проблеми творчості розкрито в працях, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів музики в системі вищої музично-педагогічної освіти (Л.Арчажникова, Л.Баренбойм, Е.Брилін, А.Ковальов, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Н.Прушковська, О.Щолокова та ін.). Імпровізація, як засіб розвитку творчих навичок студентів, майбутніх учителів музики була предметом спеціальної уваги в працях вітчизняних дослідників С.Бірюкова, А.Маклигіна, С.Мальцева, І.Розанова, В.Смирєнського, В.Чепеленко. Особливості феномену імпровізації розглядаються в працях Д.Лівшиця та А.Шевеля. Про психологію імпровізації писали Б.Рунін, С.Мальцев. Імпровізації у педагогічній творчості присвячена праця В.Харькіна. В цьому дослідженні

виявлені умови ефективності імпровізації в процесі діяльності вчителя. Проблеми навчання імпровізації на фортепіано присвячені праці І.Бриля, Ю.Козирєва, А.Нікітіна. Авторами сучасних праць методичного плану з проблеми навчання імпровізації на музичних інструментах являються В.Романенко, О.Хромушин, О.Булаєва, О.Геталова тощо.

Мета статті – обґрунтувати, що одним із ефективних засобів розвитку творчої активності студентів-гітаристів є високий рівень засвоєння прийомів імпровізації на заняттях з основного музичного інструменту.

Майбутні шкільні викладачі музики мають бути готові до музично-виховної роботи, оволодіти вміннями формувати в школярів справжнє музично-мовне мислення. Заняття в класах музичного інструменту в педагогічному вищому закладі мають свою специфіку. Це знаходить втілення у вимогах «ескізного» проходження широкого музичного матеріалу, виробленні навичок випуклого, художньо-цілісного виконання освоєваних мініатюр та великих творів. Необхідно формувати навички імпровізації, переструктурування музичного матеріалу; вміння «дидактичного» показу виражальних засобів та багато іншого. Усе це є вкрай необхідним для шкільної роботи, але не менш важливим є вміння майбутнього вчителя з точки зору виконавця донести до слухача весь зміст музичного тексту, всі образи та ідеї, які втілює автор [4, с. 78].

Центральним вмінням у спілкуванні з інструментом є вміння тонко інтонаційно сприймати й інтонувати музичну тканину. У роботі особливо корисними в цьому плані виявляються твори, які мають мелодичку вокального типу, які асоціюються з інтонаційною будовою різноманітно емоційно розфарбованої розмовної мови – сонати В.Моцарта, мініатюри П.Чайковського, п'єси К.Мяскова, М.Різоля тощо. На заняттях з майбутніми вчителями важливо сформувані вміння чути в таких темах інтонації-провідники, які зустрічаються в різних стилях, інтонації та інші знаки, які свідчать про час, епоху, індивідуально-стилістичні риси та ін. Заняття в класі музичного інструменту можуть і повинні слугувати широкому художньому розвитку спеціаліста в руслі моральних, етичних та естетичних ідей нової шкільної програми.

Активна виконавська діяльність викладача є наочною формою безпосереднього художньо-естетичного впливу на студентів. Як зазначають багато методистів, жива форма спілкування із студентами засобами мистецтва є найбільш ефективною та пріоритетною. Це пов'язано з тим, що взаємодія глядацького та слухового аналізаторів посилює та активізує сприйняття музики студентами.

Виконавська діяльність викладача, надаючи задоволення йому самому, є дійовим фактором «зараження» студентів позитивними емоціями при сприйнятті музики. Причому позитивні емоції пов'язані не лише з самою музикою, а й не в меншій мірі – з особистістю вчителя, що має важливе педагогічне значення. Кваліфікована виконавська діяльність викладача

викликає у студентів поважне ставлення, захоплені відгуки про його майстерність. Важливим показником професійного рівня музично-виконавської підготовки викладача є вміння створювати варіанти виконання, наприклад, виконати пісню під власний супровід, а в іншому випадку – продемонструвати її інструментальну транскрипцію і т.д. Для цього в ході навчання студентам необхідно вивчити певний обсяг творів, вміти їх виконувати. Робота над музичним твором є не що інше, як активний творчий процес. При вивченні музичних творів на заняттях з основного музичного інструменту має звертатися увага на певні принципи вивчення, а потім – на виконання музики.

Самостійна робота над музичним твором є продуктивною формою розвитку в студентів творчого музичного мислення. У робочий план студентів необхідно включати як твори підвищеної складності, так і фрагменти чи теми з творів, які є дуже складними для виконання повністю. Основна ж маса шкільного репертуару призначається для самостійного вивчення студентами.

Дуже важливим моментом в навчанні та розвитку творчої активності студентів є робота над імпровізацією. Імпровізація – це самостійно побудований музичний потік, що уособлює собою свободу мислення у звуковій палітрі і черпає натхнення з глибини творчого «я» [2, с. 32].

Свобода та підготовленість, натхнення та розум – неодмінні умови справжнього мистецтва імпровізації.

Загальновідомо, що лише та імпровізація викликає емоційний сплеск, заслуговує на увагу, яка добре підготовлена, тобто відповідає логіці музичного розвитку, ґрунтується на високому виконавському та культурному рівні музиканта [4, с. 56].

Музична імпровізація має досить давнє походження. У європейській професійній музиці імпровізація починає розповсюджуватись у середні віки, спочатку у вокальній, культовій музиці. Оскільки форми її запису були недосконалими, приблизними, то виконавці культової музики часто були змушені вдаватись до її відтворення з імпровізаціями.

Важливу роль імпровізація відіграє в естрадній та джазовій музиці, що виникла в Європі у ХІХ столітті як творче узагальнення і розвиток побутової та розважальної музики.

Існуюча у буденній свідомості думка, що імпровізація є справою особливо обдарованих людей, безпідставна та відображає інерційно-пасивні погляди на музичну педагогіку.

Відсутність навичок імпровізації у більшості «академічних» музикантів пояснюється деякими програмними установками існуючої системи музичної освіти, де з перших кроків навчання домінує свого роду «галузевиий» підхід: виховання «чистого» виконавця, потім – з «невдалого» виконавця – теоретика, а нерідко і композитора [3, с. 23].

Колись утрачена в педагогіці установка на підготовку музиканта з універсальним підбором творчих навичок (виконавських, композиторських, теоретичних) сьогодні потребує свого відродження, починаючи з ранніх ступенів навчання музики, причому така спрямованість має відрізнити не лише систему спеціалізованої підготовки музикантів – професіоналів, але й визначати стилістику роботи у загальноосвітніх школах: майбутній аматор – музикант має розкривати мистецтво звуків у його різноманітності через внутрішнє творче саморозкриття.

І тут поряд з іншими формами творчості імпровізації має відводитися важливе місце – і як методу практичного вивчення теорії музики, і як способу розвитку творчих (композиторських) навичок, і як ефективному шляху розвитку виконавських якостей.

Головна мета імпровізації – вивільнення прихованої творчої енергії виконавця.

Якість імпровізації, її художня цінність залежать від смаку виконавця, його творчої уяви, теоретичних і практичних знань, запасу гармонічних, мелодичних та ритмічних зворотів.

Користуватися готовими моделями завчених мелодичних ходів та фігураційних стереотипів дозволяється тільки на первинному етапі творчого навчання, тому що імпровізація будується на справжньому творчому натхненні.

Починати навчання мистецтву імпровізації треба тоді, коли у музиканта вже сформований виконавський апарат і вироблена вільна зорово-слухова орієнтація під час гри на інструменті.

Оскільки імпровізація будується на основі мелодичних, гармонічних та ритмічних варіювань, деякі педагоги-музиканти (Н.Вишнякова, Ю.Козирев, В.Петрушин, Г.Шатковський) вважають найсприятливішим ґрунтом для імпровізації ладогармонічну основу.

Засвоїти мистецтво елементарної імпровізації студентам допомагають такі завдання: гра ладових моделей, наприклад, від II ступеня зіграти та проспівати дорійський лад, від III – фригійський, від IV – лідійський, від V – міксолідійський, а також мажорну гаму з пониженими III–VII ступенями, септакорди в різних тональностях, різноманітні секвенції, каданси, модуляції [2, с. 45].

Навички імпровізації при всій комплексності завдань, звичайно, не можуть вирішити всіх проблем формування творчої особистості. Разом з тим слід зазначити декілька найважливіших сторін засвоєння навичок імпровізації, без яких заняття в класі основного музичного інструменту поступово можуть втратити свою ефективність.

Важливим стає посилення уваги до честолюбних задатків студента (в позитивному, звичайно, розумінні) як одного із засобів виховання вольових якостей. Головною умовою проведення занять з імпровізації як форми спонтанного творчого самовираження студента є наявність психологічного

комфорту. Особливо це необхідно в роботі зі студентами, які мають дуже малий запас емоцій [3, с. 28]

Заняття з імпровізації – це заняття спільного музикування педагога та студента. В цьому також є емоційний ефект: студент з перших занять відчуває себе музикантом такого рівня, що грає в ансамблі з педагогом. Він відчуває результат спільної гри – щось музичне ціле, що, звичайно, не може не викликати почуття радості та задоволення. Хоча доля його участі у створенні музичного образу дуже скромна (основне навантаження, звичайно, покладається на педагога), важливим є відчуття творчої гідності учня.

Усе, що показує педагог, точніше – озвучує, сприймається на слух і переноситься студентом на власний інструмент. Практично це слуховий аналіз (подібно до занять із сольфеджіо), тільки при посередництві двох інструментів. У якійсь мірі імпровізацію можна назвати «інструментальним сольфеджіо», тобто розвитком слухових навичок через звукову реалізацію на інструменті. Принцип «з інструмента на інструмент» не є чимось новим у навчанні імпровізації. Так, у XIX столітті він був наявний в американській традиції навчання джазу.

Заняття з імпровізації можуть проходити як індивідуально, так і в групі. Навчання методом творчості являє природний, перспективний та гуманістичний шлях формування творчої активності майбутніх учителів музики, оскільки сприяє задоволенню й актуалізації одвічної потреби особистості в творчості.

Висновки. Для того щоб формувати творчу активність майбутніх учителів музики, необхідно надавати студентам можливості для самостійних, індивідуальних та ініціативних проявів, тобто сприяти задоволенню потреби особистості в творчості; викликати до себе емоційно-когнітивний інтерес як основу створення проблемно-конфліктної ситуації, тобто сприяти задоволенню потреби особистості студентів у набутті нових знань. Імпровізація – предмет активно творчий і на всьому протязі його головною складовою рисою є художньо-пошукова робота і студента, і викладача. Тому в методиці викладання імпровізації не може бути загального метода. У кожного педагога вона виробляється власна, створена як із запозичених, так й особисто напрацьованих прийомів та способів навчання. Головна умова тут полягає в тому, щоб сам педагог був особистістю творчого порядку. Таким чином, розвиток творчого потенціалу в процесі музично-творчої діяльності студентів не буде ефективним без здійснення педагогічного керівництва, так як динаміка творчості особистості активізується за допомогою новизни змісту завдань, що розробляє викладач. Отже, викладач, який хоче виховати у студентів справжні творчі нахили до імпровізації, повинен мати у своєму педагогічному арсеналі широкий набір прийомів, які б спонукали до творчих пошуків. Але завжди потрібно пам'ятати про необхідність

індивідуального підходу, чуйного ставлення до найменших проявів творчості у студентів і обережно, враховуючи риси, притаманні кожній особистості, виховувати їх.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О. А. Музыка в воспитании творческой личности / О.А.Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1975. – С. 20–27.
2. Бирюков С.Н. Импровизационность в музыке и ее стилевые типы: автореф. дис. на присвоен. научн. степени канд. искусствоведения / С.Н.Бирюков. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 54 с.
3. Маклыгин А. Импровизируем на фортепиано / А.Маклыгин. – М.: Музыка, 2000. – 32 с.
4. Мальцев С., Розанов И. Учить искусству импровизации / С.Мальцев, И.Розанов // Советская музыка. – 1973. – № 10. – С. 54–89.
5. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М.Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
6. Чепеленко В.В. Основи мистецтва імпровізації / В.В.Чепеленко // Програма курсу ХДАК. – 2003. – 35 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики.

УДК 37.091. 3

РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ В ЕПОХУ ВІДРОДЖЕННЯ ТА ПРОСВІТНИЦТВА

Зоя СТУКАЛЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті проаналізовано розвиток толерантності в епоху Відродження та Просвітництва. Доведено глибинність витоків зазначеного феномена у світовій та вітчизняній історії. Розглянуто ідею толерантності як пошуки шляхів до гармонізації людських відносин, що символізують актуалізацію моральних якостей.

Ключові слова: феномен толерантності, терпимість, Відродження, Просвітництво, віротерпимість, міжнародно-правові документи, філософія, моральні якості.

В статье проанализировано развитие толерантности в эпоху Возрождения и Просвещения. Доказано глубинности истоков указанного феномена в мировой и отечественной истории. Рассмотрена идея толерантности как поиски путей к гармонизации человеческих отношений, символизирующие актуализацию нравственных качеств.

Ключевые слова: феномен толерантности, терпимость, Возрождение, Просвещение, веротерпимость, международно-правовые документы, философия, моральные качества.

The article analyzes the development of tolerance in the Renaissance and Enlightenment. Proved the depth of the origins of this phenomenon in world and national history. This paper describes the phenomenon of tolerance. Analysis of the philosophical heritage of the Western historical and philosophical school: M. Weber, E. Kant, A. Schopenhauer and domestic scholars: H. Skovoroda, K. Ushynsky, T. Shevchenko, M. Dragomanov. Consider the idea of tolerance as finding ways to harmonize human relations that represent the actualization of moral character. Analyzing the sources of tolerance philosophical direction, concluded that due educators, the concept of tolerance is now an important component of targeted regulation of social processes. Analyzing the characteristics of domestic philosophers, we argue that they are consistent with the characteristics of the tolerant outlook Ukrainian. Special role in the theoretical understanding and practical implementation of the principle of tolerance owns the Renaissance and the Enlightenment, which proclaimed freedom of conscience and speech humanistic way.

Key words: the phenomenon of tolerance, tolerance, Renaissance, Enlightenment, tolerance, international legal instruments, philosophy, moral qualities.

Постановка проблеми. Сучасна епоха характеризується значним зростанням ролі знань у всіх сферах життя суспільства, що вимагає нових підходів до їх усвідомлення, засвоєння та застосування. У науковому осмисленні світової спільноти глобального розгляду набуває феномен толерантності, що відповідає складним процесам міжнародного, міжконфесійного та міжкультурного спілкування народів. Актуальність даної проблеми як суспільного явища детермінується посиленнями процесами глобалізації світового цивілізаційного процесу. У зв'язку з цим на перший план висувуються цінності і принципи, необхідні для загального виживання і вільного розвитку такі як: етика, стратегія ненасильства, ідея терпимості до чужих поглядів і позицій, цінностей, культури тощо. Тому толерантність повинна віддзеркалювати норму соціального життя та є найважливішим утворенням духовного світу особистості, а значить, є основною складовою духовних цінностей.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема толерантності знаходить належне місце в наукових дослідженнях та є предметом уваги досить широкого кола дослідників. Серед учених різних країн, які суттєво вплинули на розвиток проблеми толерантності, слід відзначити Ж.Бастиду, П.Кінга, Б.Уільяма та ін. Проблеми тактовності, безконфліктності перебувають в полі зору таких вітчизняних дослідників: Т.Алексєєнко, О.Безпалько, В.Бочарова, Р.Валітова, Ю.Васількова, А.Мудрик, О.Сухомлинської, О.Швачко. Дослідники І.Бех, Л.Завірюха, В.Калошин, В.Шалін акцентували увагу на питаннях розкриття педагогічного контексту

феномена толерантності. Різні аспекти формування толерантності школярів та студентів у закладах освіти розглядаються у дисертаційних дослідженнях А.Асмоловим, Б.Гершунським, О.Карякіною, В.Козловим, Л.Колобовою, Д.Колосовим, І.Ключником, А.Погодіною, М.Перепеліциною, І.Пчелінцевою, Ю.Тодорцевою. Проблеми формування відносин знайшли своє відображення в роботах Б.Ананьєва, О.Асмолова, Я.Довгополової. Толерантність як складову культури свідомості розглядають А.Асмолов, А.Кондаков; проблеми міжетнічної толерантності – Л.Аза, Р.Валітова, Л.Головатий, О.Грива, Б.Євнух, В.Зорько, О.Майборода, В.Мухтерем, Л.Орбан-Лембрик, А.Петрицький, Т.Сенюшкіна, О.Сербенська, В.Скуратівський, Г.Солдатова, Ю.Тищенко, В.Трощинський; генезис і типологію толерантності Н.Круглова, О.Магометова; толерантність у процесі знаходження цілісності А.Асмолов, Є.Козаков, У.Тишков. Окреслену тему розглядають також такі дослідники: В.Лекторський, А.Садохін, Н.Федотова.

Метою статті є дослідження розвитку толерантності зарубіжними та вітчизняними науковцями в епоху Відродження та Просвітництва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вперше слово «толерантність», відповідно до французького енциклопедичного словника Ларусса згадується у 1361 році та набуло значення «як здатність терпіти біль» [11, с. 167]. «Голковий словарь русского языка» В.Даля [2, с. 477] змісту толерантності дає значення «терпіння», що трактується як «терпимий».

Філософи інтерпретують «толерантність» як готовність стало і з гідністю сприймати особистість або річ. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» толерантність трактується як «ознака впевненості в собі й усвідомлення надійності своїх власних позицій, ознака відкритої для всіх ідейної течії, що не боїться порівняння з іншою точкою зору і не запобігає духовній конкуренції» [8], а в етичному – як терпіння, терпимість, витримка, готовність до примирення.

Коріння толерантності було закладено ще з часів Античності та Середньовіччя в працях мислителів: Аврелія, Арістотеля, Геракліта, Антифона, Демокріта, Конфуція, Перикла, Сенеки, Сократа, Платона, Тертуліана, Монтеня; філософами-просвітителями: Г.Гоббсом, Г.Гегелем, Вольтером, І.Кантом, Дж.Локком. Сутність ідеї толерантності мислителі періоду Античності та Середньовіччя вбачали в любові до ближнього, смиренності та віротерпимості. Тому, філософи цього періоду інтерпретували ідею толерантності як пошуки шляхів до гармонізації людських відносин та окреслювали лінію змісту у спасінні і покаєнні завдяки виробленій звичці рівноваги, терпіння та переборення страждань, що символізує актуалізацію моральних якостей.

Філософія періоду Відродження і Просвітництва декларує антропоцентризм і гуманізм та «характеризується появою нової

натурфілософії, інтересом додержави, індивідуалізмом, формуванням ідеї соціальної рівності та опозиційністю до церкви» [12].

Варто зауважити, що за своїм первісним змістом толерантність висловлює *компроміс*, на який змушені були погодитися католики і протестанти. Видатні вчені XVII–XVIII століть: Локк, Вольтер, Гоббс, Руссо виступили проти релігійної нетерпимості, а сутність толерантності трактують як етичний принцип налаштованості та злагоди.

Англійський філософ і педагог Джон Локк (1632–1704) сутність толерантності трактує як етичний принцип налаштованості та злагоди. Теоретично обґрунтувавши сутність поняття «толерантність» у трактатах «Досвід про віротерпимість» (1667) та «Листи про толерантність» (1688), філософ акцентує увагу на важливості терплячості таких питань як вибір людиною віри. Локк вважає, що тільки тоді буде віра щирою, якщо церква не буде втручатися у вибір та не буде вдаватися до примусу. Переконавання філософа свідчить про необхідність терплячості у стосунках церкви та держави, котрі повинні співіснувати у дотриманні «золотої середини» на засадах толерантності. Отже, вклад Дж. Локка у розробку концепції ідей розвитку толерантності беззаперечно має велике історичне значення.

В епоху Відродження та Просвітництва найвидатнішим філософом у контексті розгляду ідеї толерантності є Вольтер (1694–1778). Його вислів: «Я не згоден з тим, що ви говорите, але віддам своє життя, захищаючи право висловити свою думку»; парафраз слів філософа з «Нарисів про терпимість» – «Думайте і дозволяйте іншим думати теж» [1]. Ці афоризми є класичною теорією толерантності.

Невдовзі, через 11 років після смерті Вольтера (1789) Франція прийняла «Декларацію прав людини», що сьогодні дає нам підстави вважати її передвісницею сучасних декларацій про права людини, в тому числі «Загальної декларації прав людини» 1948 року, що проголосила принципи миру, демократії, ненасильства у взаєминах між народами та державами [6]. Тому, загальноприйнято вважати точкою відліку розвитку ідеї толерантності XVI століття – епоху Реформації, що з особливою гостротою поставила проблему толерантності як моралі та віротерпимості.

Основою моралі Д.Юма (1711–1776) та А.Сміта (1723–1790) є не розум, раціоналістичні викладки та міркування, а відчуття і почуття людини [6]. На думку філософів, дія людини досягає успіху лише у тому випадку, коли вона здатна увійти в становище інших людей і бути солідарною завдяки почуття *симпатії*, з їх почуттями, відчувши щось на зразок превентивної подяки, яку інша людина здатна проявити у відповідь. Цей момент, аспект дії А.Сміт називає «ідентифікацією за допомогою симпатії» [6, с. 23].

Представники західної історико-філософської школи розглядають методологію та моделі толерантності в цивілізованому суспільстві (М.Вебер, Г.Гегель, Т.Бокль, Е.Кант, Л.Морган, Ш.Монтескьє, Ж-Ж.Руссо,

О.Шпенглер, А.Шопенгауер, К.Поппер, Г.Ріккерт, А.Дж.Тойнбі, С.Хантінгтон).

З точки зору дослідників толерантність інтерпретується як *співстраждання*. Німецький філософ Е.Кант (1724–1804) толерантність вбачає у тому напрямку, щоб терпимість без дратівливості переносила недоліки інших, навіть у разі певного незадоволення. У «Метафізиці моралі» філософ чітко говорить про права людини як гарантії терпимості [3].

Філософію ненасилля в епоху модерну широко розглядав відомий німецький філософ А.Шопенгауер (1788–1860), котрий порушив питання про ставлення людини до соціуму як проблему взаємозв'язку індивідуального і загального. Терпіння в цій взаємодії сформується в щось завершене. Це проявляється тоді, коли його бажання і настрої починають збігатися з даними цілісного. Філософ відносить цю якість до одного з фундаментів суспільства.

Парадигмальний підхід щодо сутності толерантності, який широко використовувався у наших пошуках в історичній тяглоті, дав змогу розглянути логіку розвитку ідей філософів-педагогів Княжої доби та Козаччини (X–XVIII ст.) (Ярослав Мудрий, Іларіон Київський, Феодосій Печерський, Петро Могила, Григорій Сковорода, Яків Ковельський та ін.).

Козацька доба – це час, що пов'язаний з традиціями Княжої доби та із західноєвропейськими ідеями гуманізму, на які впливали соціально-культурні процеси української ментальності. Основні педагогічні ідеї найвідоміших представників українського бароко втілювались у систему поглядів на світ, розробку натурфілософії. Втілення української ментальності найяскравіше відобразилося в діяльності Києво-Могилянської академії, найвідомішим представником якої є Григорій Сковорода (1722–1794).

У філософській спадщині Г.Сковороди толерантні ідеї гуманізму визначаються джерелом людського щастя: «Любов виникає з любові, коли хочу, що б мене любили, я сам першим люблю»; «Не все те неправильне, що тобі незрозуміле». Так, основні здобутки філософа-просвітителя, з точки зору сучасного гуманістичного розуміння толерантності, лежать у царині індивідуальної етики, у толерантності як невід'ємній складовій цілісної особистості, тоді як соціальне розв'язання проблеми толерантності залишається ще досить абстрактним. Г.Сковорода високо цінував науку словесного спілкування вчителя з учнем, вбачаючи у слові силу, «що може засівати голову дитини добрими знаннями й любов'ю, а може розлити в дитячій душі зміїну отруту й мучити її» [7, с. 206].

Тому, величезною заслугою просвітителя є розкриття принципу розуміння вихователем думок, переживань та прагнень дитини, віру у благородне особистісне начало та силу виховання. За Г.Сковородою, цей принцип реалізується лише за умови, коли вихователь виявлятиме високу

чуйність і повагу до вихованця. Головним для педагога є пізнання і вдосконалення природних здібностей кожної людини. Своїми поглядами Г.Сковорода був схожий на старогрецьких філософів, твори яких він добре знав. У своїх переконаннях він часто посилався на Арістотеля, Епікура, Ксенофонта, Платона. Але особливо близьким йому за духом був образ давньогрецького мудреця Сократа. Українському філософу притаманні такі риси, як чесність і справедливість, постійний пошук істини, презирство до так званого здорового глузду, непохитне обстоювання духовної свободи і розвинене почуття внутрішнього обов'язку, неухильне моральне та інтелектуальне самовдосконалення, висловлене у гаслі «пізнай самого себе». Тому, не дивно, що сучасники називають його «українським Сократом». На сьогоднішній день його ідеї про «сродну працю», «рівну нерівність», самопізнання, самообмеження є досить актуальними.

Отже, педагогічні ідеї як закономірності щасливого життя, Г.Сковорода прагнув донести до свідомості кожної людини, збагативши вітчизняну філософію гуманістичними ствердженнями толерантного спрямування.

Педагогіка Просвітництва ХІХ ст. (О.Барвінський, М.Леонтович, М.Максимович, І.Нечуй-Левицький, М.Пирогов, К.Стеценко, К.Ушинський, І.Франко, П.Чубинський, Т.Шевченко та ін.) декларує гармонійний розвиток особистості на засадах патріотизму, гуманізму, моралі та толерантності. Так, просвітитель світових масштабів К.Ушинський (1824–1871) обстоював думку про те, що «загальна освіта має бути пронизана ідеями гуманності, патріотизму. Виховання дається нелегко, вимагає культури волі й характеру» [7, с. 289]. Його твори пронизані ідеями виховного навчання. Так, аналізуючи досвід шкіл Великобританії, Німеччини, Франції, К.Ушинський дійшов до висновку, що розрив між вихованням і навчанням не дасть цілісності та ефективності, що в свою чергу породжує низку суперечностей у педагогічному процесі. Тому, проявивши тактовність, толерантність, учений приводить в приклад досвід англійської школи, котра базується на виховному процесі, але, на думку вченого, цей досвід не був зразком еталону, – у своїй основі англійське виховання було антидемократичним і консервативним. Тому, К.Ушинський пропонує розглянути співвідношення виховання й навчання («Три елементи школи») та акцентує увагу на важливий чинник виховання – працю («Праця в її психічному і виховному значенні» – (1860). Як бачимо, педагог був органічно чужий шовінізму, слов'янської національної обмеженості, пропагуючи при цьому педагогіку народності. Визнавши закономірність та необхідність використання досягнень інших народів, він підкреслював, що вона «виявляється слухною тільки тоді, коли підстави громадської освіти твердо покладено самим народом», а «вихователю залишається тільки черпати з цього багатого і чистого джерела» [7, с. 48].

Отже, квінтесенцією педагогічної думки К.Ушинського є положення про нерозривний зв'язок філософських поглядів і теоретичних педагогічних положень. Елементи принципу народності виховання за вченням К.Ушинського – чітка гуманістична спрямованість, що забезпечує виховання толерантності та поваги. Толерантною думкою пронизана творчість видатного вченого, котрий наголошував на особливому статусі учителя в суспільстві – бути взірцем моральності та гуманізму.

Яскравим представником релігійної толерантності виступає Т.Шевченко (1814–1861), котрий у своїх поглядах ментальною близькістю споріднювався з українським народом. Світогляд Т.Шевченка пронизаний антропоцентризмом, де точкою дотику в цьому плані, окрім багатьох інших ознак, виступає толерантність. Так, Кобзар вказує на рівність кожної людини перед Богом, незалежно від соціального становища. Досліджуючи його творчу спадщину, слід відзначити, що в ній не простежується агресія щодо будь-яких конфесійних упереджень. Поєми «Неофіти», «Єретик» констатують факт віротерпимості Кобзаря. Як відомо, серед його друзів були люди різних віросповідань (К.Брюллов, В.Штернберг, Шмідт, Фіцтум, Йоахім та ін.) і Т.Шевченко доволі прихильно до них ставився, у тому числі й до представників етнічно чужих для українців та конфліктуючих з ними конфесій (католицизму, ісламу, іудейства) [7]. Його літературна спадщина сповнена педагогічних повчань, пробуджувала національну свідомість, любов, терпіння, переживання, вічне почуття кохання.

Отже, поетичне слово Т.Шевченка розкриває високі моральні цінності нашого народу: чесність, незламність, відданість. Аналізуючи ці риси Кобзаря, можна стверджувати, що вони у всій своїй палітрі цілком відповідають характеристиці толерантного світобачення українців.

Цінний вклад у розвиток української філософії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. зробили М.Драгоманов (1841–1895), І.Франко (1856–1916) та Л.Українка (1871–1913). Найсуттєвішою рисою філософії М.Драгоманова є те, що він розглядав історичний процес у всій його різноманітності як результат дії багатьох факторів та різних комбінацій суспільних сил. Філософія І.Франка декларує заповіді любові до Батьківщини, людства в цілому, ідеї яких базуються у сфері різноманітності, «яка робить людей несхожими, цікавими і цим дає людям основу для їхньої єдності, для братерства і любові» [7], що дає привід констатувати сенс толерантності. Л.Українка будує філософію пошуку синтезу вічних проблем і сучасних запитів. Письменниця закликала українську громадськість збудитись від інертності, малюючи в разючих образах жахливі картини поразки, що є наслідком байдужості до голосу правди та відсутність толерантної поведінки.

Отже, характеризуючи витoki толерантності в українській філософії, ми правомірно можемо констатувати факт існування філософії духу як домінуючого етико-морального її спрямування.

Висновки. Виходячи із вищезазначеного, ми робимо висновок, що толерантність – продукт історичного розвитку філософського мислення. Особлива роль у теоретичному осмисленні та практичному втіленні принципу толерантності належить епосі Відродження та Просвітництва, яка проголосила свободу совісті та слова у гуманістичному руслі. Завдяки просвітителям, поняття «толерантність» міцно увійшло в політичний словник і сьогодні є однією з найважливіших складових свідомого, цілеспрямованого регулювання суспільних процесів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вольтер. Трактат о веротерпимости. – М., 1996. – С. 10–78.
2. Даль В. Толковый словарь русского языка. – М., 1998. – С. 4472.
3. Кант И. Трактаты и письма / И.Кант. – М.: Наука, 1980. – 709 с.
4. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – №11. – С. 46–54.
5. Матвеева Н.М. Ушинський К.Д. Про виховання: Для педагогів, батьків та студентів педвузів. – М.: Шкільна преса, 2003. – 191 с.
6. Нарецкий И.С., Философия Д.Юма, М., 1967. –170 с.
7. Українська педагогіка в персоналіях: кн.1: Навч. Посібник / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 624 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – ИНФРА – М., 1999. – 576 с.
9. http://webcache.googleusercontent.com/searchq=cache:http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Аpdup/2009_1/1_57-61.pdf
10. Юм Д. Трактат о человеческой природе в 2-х т. – М., 1995. – 187 с.
11. Dictionnaire etymologique. Larousse. Paris, 1964. –177 с.
12. <http://www.refine.org.ua/pageid-4526-1.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стукаленко Зоя Михайлівна – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 378:784.91

МЕТОДИ РОБОТИ НАД РОЗВИТКОМ МУЗИЧНОГО СЛУХУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У КОНТЕКСТІ НОВАЦІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Ірина ХОДОРОВСЬКА (Київ, Україна)

У статті висвітлюється проблема впровадження інноваційних підходів до процесу виховання сучасного музиканта-професіонала, зокрема, розвитку у студентів мистецьких вишів професійного музичного слуху. Автором запропоновані рекомендації щодо актуальних методів формування та закріплення навичок написання музичного диктанту за

умови використання на заняттях сольфеджіо мультимедійної програми. Окреслюються функціональні переваги та подальші перспективи застосування інформаційних технологій для розвитку музичного слуху студентів, та, відповідно, підвищення професійного рівня майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: музичний слух, музичний диктант, українська музика, народна пісня, мультимедійна програма, сольфеджіо.

В статье освещена проблема внедрения инновационных подходов в процесс воспитания современного музыканта-профессионала, в частности, развития у студентов творческих вузов профессионального музыкального слуха. Автором предложены рекомендации относительно актуальных методов формирования и закрепления навыков написания музыкального диктанта в условиях использования на занятиях сольфеджио мультимедийной программы. Очерчены функциональные преимущества и дальнейшие перспективы применения информационных технологий для развития музыкального слуха студентов, и, соответственно, повышения профессионального уровня будущих специалистов.

Ключевые слова: музыкальный слух, музыкальный диктант, украинская музыка, народная песня, мультимедийная программа, сольфеджио.

Article is devoted to the introduction of innovative technologies in contemporary music education, particularly in the development for art universities students musical ear. One of the most important forms of work on the development of musical ear is the practice of musical dictation. However, the musical material, which is used today as a musical dictation, no longer meets the demands of modern music education in Ukraine, where the main emphasis is on the national priorities. On the example of electronic collection of musical dictation based on the material of Ukrainian folk and professional music, created by the team of the Scientific and Methodological Center multimedia technology of the Art Institute of Kiev University named after Boris Hrinchenko, author proposed guidelines regarding the formation and development of students writing skills for dictation. Denoted further prospects of information technologies to develop an ear for music, and therefore, improve the professional level of future musicians. Noted the leading role of the electronic collection of dictations for student's self-training in connection with the function of self-checking, built into the program. Among professional and educational competencies that students can master as a result of working with the multimedia program, marked: the ability writing to memory melody in any key and style, reproducing certain means of expression. Thus is laid the foundations for a student's scholarship in matters of musical styles, genres and musical language specificity.

Keywords: an ear for music, musical dictation, Ukrainian music, multimedia program, solfa

Постановка проблеми. Професійний музичний слух є одним з базових феноменів музичного мислення, який уможлиблює емоційно-образне сприйняття музичної мови, що в свою чергу складає підґрунтя для

втілення виконавцем композиторського задуму та розкриття, донесення до слухача музичного образу, насиченого певним художнім змістом. Відповідно, у майбутнього фахівця – виконавця та педагога він повинен бути розвинутий на достатньо високому рівні.

Серед основних форм роботи над розвитком та подальшим удосконаленням професійного музичного слуху на заняттях сольфеджіо у ВНЗ найважливіше значення, як відомо, належить музичному диктанту. Як зазначає Д.Блюм, практика запису музичного диктанту розвиває внутрішні слухові уявлення, виховує здатність швидкого запам'ятовування та відтворювання музичного тексту, поглиблює уявлення щодо засобів організації музичного мовлення та його виразного потенціалу [2, с. 90]. Додамо, що функція музичного диктанту, зрозуміло, не вичерпується формуванням навички *запису* музики, проте саме практика нотної фіксації звукових явищ є надійним фундаментом у вихованні чітких музичних уявлень. Таким чином розгортається процес формування та закріплення конкретних професійних вмінь майбутнього фахівця.

Аналіз досліджень та публікацій. Методичним питанням стосовно роботи над музичним диктантом в контексті проблем музичного слуху як такого присвячено значний корпус науково-теоретичних розробок. Серед досліджень видатних науковців-практиків, що склали методологічне підґрунтя найбільш уживаних сьогодні підходів до формування у студентів різних аспектів музичного слуху, відзначимо студії Ф.Аерової, Д.Блюма, В.Вахромєєва, А.Островського та Є.Столової, у вітчизняному теоретичному музикознавстві вирізняються, першочергово, роботи Г.Виноградова. Роботи згаданих авторів зачіпають проблеми розвитку внутрішнього слуху, музичної пам'яті, а відтак, методики запису диктанту, безпосередня мета якого – виховання навички перекладу сприйнятих музичних образів у чіткі слухові уявлення та якомога швидшого закріплення їх у вигляді нотного тексту.

Втім, сучасні тенденції розвитку музичної освіти в Україні, за умов значного широкого запровадження до освітянського процесу інформаційних технологій, викликають потребу часткового перегляду та осучаснення класичних методик роботи над музичним диктантом. Ширше, розробки інноваційних навчальних підходів та відповідних методичних принципів формування й подальшого розвитку у майбутніх фахівців професійного музичного слуху.

Означена проблема розгортається в двох взаємопов'язаних напрямках. На нашу думку, перегляду потребує, в першу чергу, музичний матеріал, який використовується на заняттях сольфеджіо у мистецьких вишах. Адже незважаючи на значну кількість авторських методик (сутність більшості з яких, у зв'язку з універсалізмом запропонованих методів у згаданих вище роботах, не зазнала суттєвих змін з радянських часів), в сучасному курсі сольфеджіо робота над диктантом переважно спирається на опрацювання

одно- або двоголосних зразків з хрестоматійних збірок музичних диктантів Г.Фрідкіна, М.Ладухіна, Г.Фрейдлінга та ін. Створені у 1960-ті – 1970-ті роки минулого століття та побудовані на матеріалі музики російських та західноєвропейських авторів, ці збірки досить опосередковано відповідають сучасним потребам професійної музичної освіти в Україні. Нагадаємо, що націлена на збереження традицій та духовних цінностей українського народу, національна спрямованість сучасного музичного виховання передбачає повсякчасну актуалізацію саме *національних* надбань в галузі музичної творчості.

Наступним пунктом визначимо засіб подачі музичного матеріалу, що має відповідати потребам сьогодення та, в свою чергу, вимагає від студентів та викладача опанування новітніх методик, зокрема, інформаційних технологій, що здатні суттєво розширити обрій професійних якостей та спеціалізованих навичок музиканта-фахівця нового зразка в умовах реформування вищої освіти в Україні.

В світлі окресленої проблематики актуальним та відповідним вимогам сучасності видається створення, скажімо, мультимедійної збірки музичних диктантів **на національному матеріалі**. Зазначена спроба була здійснена автором поданої статті, яким упорядкована нотна збірка музичних диктантів на основі українського фольклору та музики українських композиторів ХІХ–ХХ століть. На цьому матеріалі творчим колективом Науково-методичного центру мультимедійних технологій Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка було створено *перший електронний збірник диктантів*. Вдала апробація автором цього посібника вже відбулася на заняттях сольфеджіо в Інституті мистецтв.

Мета статті полягає у спробі визначити переваги та окреслити подальші перспективи застосування мультимедійної програми в процесі роботи над розвитком музичного слуху, вужче – інноваційних підходів до формування навичок написання музичного диктанту студентами мистецьких вузів на заняттях сольфеджіо.

Означена мета передбачає вирішення низки **завдань**, зокрема, порівняння традиційних методів роботи над музичним диктантом з технікою його написання за умови використання мультимедійної програми та визначення професійних компетенцій, якими майбутні спеціалісти зможуть оволодіти в результаті залучення інформаційних технологій до процесу роботи над розвитком музичного слуху.

Виклад основного матеріалу. Як вже зазначалося, укладений автором статті посібник побудований на матеріалі українського фольклору (різних за жанрами українських народних пісень і танцювальних мелодій) та професійної музики – уривків з творів українських композиторів-класиків М.Лисенка, М.Леонтовича, П.Козицького, А.Штогаренка та ін. Мелодії, що включені до збірки, відібрані для опрацювання одноголосного диктанту. Музичні фрагменти скомпоновано за принципом поступового ускладнення

– тобто підвищення технічних труднощів (інтервальних, ладових, ритмічних тощо), розрахованих на різний рівень підготовки студентів. Фрагменти упорядковано за розділами відповідно до поставлених викладачем завдань під час написання диктантів та тематичних блоків загальної робочої програми з дисципліни Сольфеджіо у мистецьких вузах.

В зв'язку з тим, що основний контингент студентів музичних спеціальностей у мистецьких вишах має суттєві проблеми з технікою написання диктантів, зосередимо увагу на методах початкового опрацювання музичного диктанту як засобу розвитку музичного слуху – тобто записі одноголосних диктантів. Для цього нагадаємо основні етапи роботи студентів над музичним диктантом з тим, аби дослідити, що нового у порівнянні з традиційною методикою здатне привнести в цей процес застосування музично-комп'ютерних технологій – використання мультимедійної програми.

Зазвичай викладач спочатку називає тональність, а потім переходить до ладової настройки, після чого музичний фрагмент виконується на інструменті з максимальним наближенням до художнього зразка, тобто у відповідному темпі, з потрібною динамікою та виразністю. Так само, при написанні диктанту з використанням мультимедійної програми, тільки вдягнувши навушники, та увімкнувши комп'ютери, студенти слухають запропоновану настройку у вказаній тональності, що вже зафіксована на електронному носії та передує кожному музичному фрагменту.

Проте після першого ознайомлення з диктантом студенти не розпочинають нотний запис. Основна мета першого прослуховування – художнє переживання, тож студенти повинні досягнути звукове явище так, ніби вони слухали музику не в класі, а на концерті. Тут має місце так зване «емоційне сприйняття» (за О.Костюком), тобто вплив трьох констант музичного образу – емоціонально-естетичний обрис, слухова диференціація слухового потоку та асоціативно-зорова активність [5, с. 56].

Зазначимо, що на формальному рівні етапи роботи над музичним диктантом із використанням мультимедійної програми відповідають загальному алгоритму музичного сприйняття, опис якого знаходимо в дослідженнях Є.Назайкінського, І.Пясковського, О.Костюка та ін. Так, приміром, друге «програвання» музичного фрагменту відповідає етапу слухового аналізу твору. Тобто, процесу, коли відбувається не тільки розпізнання певного звукового матеріалу, але й подальше його співвіднесення з передуючим та певним чином впорядкованим внутрішнім слуховим досвідом – інтонаційно-естетичним тезаурусом [8, с. 56].

Однією з переваг мультимедійної програми є можливість власноруч регулювати кількість програвань та їх інтервал. Проте студенту варто використовувати запаси пам'яті та не розслабляти волі в очікуванні наступних програвань. Лише впевнившись в тому, що резерви пам'яті та внутрішнього слуху вичерпано, студент знов прослуховує музичний

фрагмент, причому намагається зосередити увагу та запам'ятати ті інтонації, в яких були припущені помилки. В наступному програванні студенти уточнюють і доводять до рельєфної чіткості все, що ще залишалось незрозумілим, відмічають штрихи й відтінки, вибудовують фрази лігами, доводять запис до охайного вигляду, прагнучи на цей раз надати диктанту цілком завершений вигляд. Після цього проводиться контрольне прослуховування диктанту. Студенти звіряють вже закінчений запис і вносять необхідні зміни, далі настає етап синтезу – останнє прослуховування.

Викладений вище процес запису диктанту окреслює три стадії: від загального враження, коли музичний образ «схоплено» в найбільш узагальнених рисах – до аналізу-деталізації та повторної об'єктивації – виникнення сукупного звукового образу, але вже чітко усвідомленого, що активує різні види пам'яті: слухово-образну, рухово-моторну, емоційну, конструктивно-логічну та зорову.

Зафіксуємо увагу на кількох моментах, що, на нашу думку, розкривають переваги застосування інформаційних технологій в процесі роботи над розвитком музичного слуху на заняттях сольфеджіо у ВНЗ.

Практичний зиск використання мультимедійної програми (електронної збірки диктантів) полягає в тому, що запропонована форма роботи дає можливість диференційованого запису різних музичних зразків одночасно декількома студентами, в залежності від рівня їх музично-теоретичної підготовки, відтак – створює підґрунтя до фактично індивідуального підходу в умовах групових занять. Застосування комп'ютерної програми сприяє вирішенню проблеми технічного оснащення навчального процесу, оскільки дозволяє проводити заняття з сольфеджіо в приміщеннях, де відсутнє фортепіано, що наразі видається актуальною проблемою. Крім того, звернення до електронної форми музичного посібника дає можливість засвоювати значно більший обсяг музичної інформації за коротший час, суттєво підвищуючи тим самим інтерес студентів до навчання. Втім, найбільшій значущості залучення музично-комп'ютерних технологій до занять з дисципліни сольфеджіо набуває для самостійної роботи студента вдома, а також в навчальній підготовці студентів-заочників. Першочергово, завдяки функції самоперевірки, що передбачена мультимедійною програмою. Окрім того, що кожен з музичних фрагментів може бути прослуханий за бажанням студента довільну кількість разів, на будь-якому етапі роботи над диктантом можна переглянути правильну відповідь (окремий сегмент мелодії або музичний фрагмент в цілому).

З цієї ж причини означений метод робить більш ефективними практичні заняття. Він набуває неоціненного значення під час виконання контрольних робіт і проведення вступних письмових іспитів, сприяючи дотриманню умов прозорості. Знову ж таки, під час самостійної роботи з комп'ютерною програмою студент не потребує музичного інструменту. Це

дозволяє працювати над музичним диктантом в будь-який час, що сприяє підвищенню продуктивності самостійних занять в процесі розвитку музичного слуху.

Висновки. Музичний диктант як один з провідних методів роботи над розвитком професійного музичного слуху, поступово складаючи основу інтонаційного тезаурусу студента, з часом здатен стати тим фундаментом, на якому формуються уявлення про зв'язки між різними стилями та жанрами, суттєво розширюється музичний світогляд майбутнього музиканта-професіонала. Саме з цієї причини в якості диктантів варто використовувати кращі зразки світової класики, популярної музики, дитячих та шкільних пісень. Та все ж особливе місце в роботі над музичним диктантом повинна посідати народна пісня. Розвиток музичного слуху на інтонаційному тлі української музики сприятиме не тільки професійному розвитку студентів, але й зростанню їх національної свідомості, виховуючи любов та інтерес до української культури.

Подальше впровадження електронної збірки музичних диктантів на національному матеріалі (в якості моделі та окремої форми роботи) до широкої практики видається доцільним з кількох причин. Застосування інформаційних технологій на заняттях сольфеджіо має не тільки значно полегшити проблему технічного оснащення, але, що не менш важливо, здатне суттєво урізноманітнити процес навчання. В перспективі роботи з електронною збіркою музичних диктантів, що увібрала в себе найяскравіші зразки української музики, на заняттях сольфеджіо студенти зможуть оволодіти такими професійними компетенціями як здатність записати по слуху мелодію в будь-якому стилі та тональності, відтворити по пам'яті певні засоби музичної виразності. В свою чергу, це сприятиме формуванню навички осмисленого виконання вправ різного спрямування (інтонаційних, ритмічних, тощо) в будь-якій тональності та підбирання акомпанементу до заданої мелодії на фортепіано з використанням особливостей різних видів гармонії та фактури.

Нарешті, це дозволить студентам в майбутньому самостійно оцінити художню значимість окремих творів та засобів виразності в них, що стане підґрунтям для формування ерудованості в питаннях музичних стилів й жанрів та специфіки музичної мови. Здатність до набуття знань у галузі мистецтва та вміння творчо застосовувати їх у процесі вивчення циклу музично-теоретичних дисциплін сприятиме виробленню у студентів творчих орієнтирів щодо майбутньої музично-виховної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арановский М. Музыка и мышление / М.Арановский // Музыка как форма интеллектуальной деятельности : сб. статей / [ред.-сост. М.Арановский]. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – С. 10–43.
2. Блюм Д. Роль диктанта в развитии профессионального музыкального слуха / Д.Блюм // Воспитание музыкального слуха : сб. статей. – М., 1977. – С. 86–117.

3. Бочкарев Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Бочкарев. – М. : Классика XXI, 2008. – 352 с.
4. Виноградов Г.С. Гармония и сольфеджио / Г.С.Виноградов. – К.: Музична Україна, 2006. – 298 с.
5. Горбунова И.А. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда / И.А.Горбунова // Известия РГПУ им. А.И.Герцена, 2004. – №9. – С. 4–67.
6. Костюк А.Г. О теории музыкального восприятия / А.Г.Костюк // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. – К.: Музична Україна, 1986. – С. 10–16.
7. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия / Е.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
8. Олексюк О.М. Музична педагогіка / О.М.Олексюк – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. – 347 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ходоровська Ірина Миколаївна – викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Коло наукових інтересів: музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

ЗМІСТ

КЕВИШАС ИОНАС. <i>Пространство проявления духовности в процессе подготовки будущего учителя музыки в ВУЗе</i>	3
КРАСИЛЬНИКОВ ИГОРЬ. <i>Электронные музыкальные инструменты в российском музыкальном образовании</i>	13
MALCIENE ZITA, GUDGALIENE AUŠRA. <i>Cultivation of general cultural competence among library staff through project activity</i>.....	16
МИХАЙЛИЧЕНКО ОЛЕГ. <i>Музично-педагогічна діяльність видатних українських співаків С. Крушельницької та О. Мишуги</i>	24
ОЛЕКСЮК ОЛЬГА. <i>Музично-педагогічне дослідження в контексті нових суспільно-історичних реалій</i>	33
ПЕЧКО ЛЕЙЛА. <i>Развитие культурно-эстетического сознания личности в образовании (к обоснованию концептуального подхода)</i>	41
ПЛЯЧЕНКО ТЕТЯНА. <i>Особенности впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва</i>	50
РАСТРИГІНА АЛЛА. <i>Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта</i>	57
ЧЕРКАСОВ ВОЛОДИМИР. <i>Концептуальні підходи до визначення змісту початкової, базової та повної середньої освіти (галузі: «Музика», «Музичне мистецтво», «Мистецтво»)</i>	65
ДІДИЧ ГАЛИНА. <i>Особенности формирования загалноестетичної культури підлітків засобами музики</i>	73
БРОДСЬКИЙ ГЕННАДІЙ, ШЕВЧЕНКО ІНГА. <i>Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагога-музиканта поліхудожнього профілю</i>	80
ВИШПІНСЬКА ЯРИНА. <i>Музично-виконавська підготовка студентів у класі основного музичного інструменту (фортепіано)</i>	87
ГОНЧАРЕНКО ЛАРИСА. <i>Актуальні проблеми самопідготовки майбутнього музиканта-педагога</i>	94
ГРИЦЮК ОЛЕКСАНДРА. <i>Музично-дидактичні ігри як засіб формування творчих здібностей дітей дошкільного віку</i>	102
ЕРМОЛИНСКАЯ ЕЛЕНА. <i>Современные проблемы художественного образования</i>	109
ЖИГАЛЬ ЗОРЯНА. <i>Аналіз інноваційної педагогічної діяльності вчителя музики</i>	116
ЗАЄЦЬ ВІТАЛІЙ. <i>Наукова школа як особлива форма генерації наукового знання</i>	123

ZELENKOVA DAGMAR. <i>Belcantové album Ferdinanda Siebera a někteří aspekty jeho soudobé interpretace</i>	130
КИРИЧЕНКО ОЛЕНА. <i>Епоха модерна в соціокультурному просторі Єлисаветграда</i>	137
КУРКІНА СНІЖАНА. <i>Гра як необхідна складова виховання дитини дошкільного віку</i>	144
ЛЯШЕНКО ОЛЬГА. <i>Методи інтерпретації музичних творів як засіб мистецького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва</i>	154
МИХАСЬКОВА МАРИНА. <i>Використання індивідуально-дослідних навчальних завдань у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики</i>	160
НАЙДА ЮРІЙ, НАЙДА ВІРА. <i>Вокально-виконавська практика викладачів факультету мистецтв як складова творчої діяльності Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (2000–2013 рр.)</i>	167
СВЕЩИНСЬКА НАТАЛЯ. <i>Формування виконавської майстерності майбутнього педагога-інструменталіста</i>	173
СТРАТАН-АРТИШКОВА ТЕТЯНА. <i>Соціальна значущість творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва</i>	180
СТРІТЬСВИЧ ТЕТЯНА. <i>Самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва як умова професійного становлення</i>	188
ШИШОВА ІННА. <i>Емоційно-творчий аспект підготовки студентів психолого-педагогічного профілю до роботи із дітьми з особливими потребами</i>	195
ГОРБЕНКО ОЛЕНА. <i>Індивідуально-диференційований підхід у процесі формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва</i>	204
ГРОЗАН СВІТЛАНА. <i>Застосування проблемних ситуацій у формуванні професійно-творчого мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва</i>	211
КАЛЮЖНА ОКСАНА. <i>Розвиток мистецьких компетентностей майбутніх педагогів-музикантів</i>	219
ЛОКАРЄВА ЮЛІЯ. <i>Формування інтегрованих творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музично-теоретичної підготовки</i>	224
НАЗАРЕНКО МАРИНА. <i>Вокально-хорова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті інтегративного підходу</i>	230
НЕГРЕБЕЦЬКА ОЛЬГА. <i>Компетентнісно-орієнтована освіта як один з напрямів підготовки майбутнього вчителя музики</i>	237

РАДОМСКАЯ ОЛЬГА. <i>Гуманитаризация образования учащихся в общеобразовательных школах</i>	241
ФУРСИКОВА ТЕТЯНА. <i>Креативність як ознака медіакомпетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін</i>	247
ЯНЕНКО ОКСАНА. <i>Естрадно-виконавська діяльність як фактор формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів</i>	254
ГУСЄВА КАТЕРИНА. <i>Розвиток духовності особистості в процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва</i>	264
КОЛОСКОВА ЖАННА. <i>Формування засад професійної фортепіанної освіти на Єлисаветградщині (кінець XIX – початок XX ст.)</i>	270
КУЛІНІЧ ЛАРИСА. <i>Формування пізнавального інтересу майбутніх художників-педагогів на прикладі гончарства</i>	276
КУЦЕНКО СЕРГІЙ. <i>Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю як процес всебічного виховання</i>	283
ЛАТИШЕВА Тамара. <i>Специфіка педагогіки співробітництва в процесі міжпредметної навчальної взаємодії в роботі з учнями технічних ліцеїв учителя музичного мистецтва</i>	291
ЛІ ЧЖАОФЕН . <i>Історіографія становлення категорії «пізнавальний інтерес» у китайській педагогічній літературі</i>	296
МОЛОЧЕНКО ВІКТОРІЯ. <i>Експериментальне дослідження формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх аграріїв</i>	301
ПАСТУШЕНКО ЛЮБОМИР. <i>Педагогічні технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики</i>	309
СИДОРЕЦЬ ТЕТЯНА. <i>Принципи інтонаційного мислення та художньо-виконавської виразності у фортепіанній музиці</i>	318
СМЕТАНА СЕРГІЙ. <i>Розвиток творчої активності студентів-гітаристів через імпровізацію під час роботи над музичним твором</i>	327
СТУКАЛЕНКО ЗОЯ. <i>Розвиток толерантності в епоху Відродження та Просвітництва</i>	333
ХОДОРОВСЬКА ІРИНА. <i>Методи роботи над розвитком музичного слуху у вищих навчальних закладах у контексті новаційних тенденцій сучасної музичної освіти</i>	340

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Педагогічні науки**

Випуск 133

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15526–4098Р від 19.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.**

Підписано до друку 12.05.2014 р.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір офсетний. Друк різнограф.
Ум. др. арк. 23,09. Тираж 300. Замовлення № 7490.

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua*