

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

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

НАУКОВІ ЗАПИСКИ ACADEMIC NOTES

**Серія:
Педагогічні науки**

**Series:
Pedagogical Sciences**

Випуск 157 (2017)
Edition 157 (2017)

Кропивницький – 2017
Kropyvnytskyi – 2017

УДК 378
ББК 81.2(3)
Н 34

Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 157. –
Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 300 с.

ISBN 978–7406–57–8
ISSN 2415–7988 (Print)
ISSN 2521–1919 (Online)

Рецензенти: **Олексюк О. М., доктор педагогічних наук, професор.**
Комаровська О. А., доктор педагогічних наук, професор.

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Наказ Міністерства освіти і науки України № 241 від 09.03.2016 р.

Збірник зареєстровано в міжнародних наукометричних базах Google Scholar, Directory of Open Access Journals (DOAJ).

Редколегія:

Науковий редактор:

Черкасов В. Ф.

– доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Заступник наукового редактора:

Савченко Н. С.

– доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Відповідальний секретар:

Грозан С. В.

– кандидат педагогічних наук, ст. викладач ЦДПУ ім. В. Винниченка

Редакційна колегія:

Калініченко Н. А.

– доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Клім-Клімашевська А.

– доктор педагогічних наук, професор Природничо-гуманітарного університету в Седльцах, Республіка Польща

Кротерс Г.

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

Кушнір В. А.

– доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Радул В. В.

– доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Радул О. С.

– доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Рангелова Е.

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

Растрігіна А. М.

– доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Садовий М. І.

– доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Ткаченко О. М.

– доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Шандрук С. І.

– доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Друкується за рішенням вченої ради Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 12 від 29. 05. 2017 року)

Статті подано в авторській редакції

© Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2017

UDK 378
BBK 81.2(3)
A 34

Academic notes / Ed. board: V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko, etc. – Edition 157. Series: Pedagogical Sciences. – Kropyvnytskyi: EPC of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, 2017. – 300 p.

ISBN 978–7406–57–8
ISSN 2415–7988 (Print)
ISSN 2521–1919 (Online)

Reviewers: **Oleksuk O. M.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.
Komarovska O. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

«Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences» is included into the List of Scientific Professional Publications of Ukraine, which can publish the results of dissertations for obtaining scientific degrees of Doctor and Candidate of Sciences. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 241 of 09/03/2016.

The collection is registered in the international catalogues of periodicals and database **Google Scholar**, **Directory of Open Access Journals (DOAJ)**.

Editorial Board:

Academic editor:

Cherkasov V. F. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Assistant of Academic editor:

Savchenko N. S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Executive Secretary:

Grozan S. V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Editorial Board:

Kalinichenko N. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Klim-Klimashevsk A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Natural-humanitarian University of Siedlce, Republic of Poland

Crothers G. – Ph. D., Professor of Belfast University of Her Majesty's, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

Kushnir V. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Radul V. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Radul O. S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Rangelova E. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President of the International Association of professors of Slavonic countries, the Republic of Bulgaria

Rastrygina A. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Sadovyi M. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Tkachenko O. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Shandruk S. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Published by the resolution of the Academic Council of the Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University (Protocol № 12. 29. 05. 2017)

The articles are presented in the author's editing

© Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, 2017

ЗМІСТ

КОВАЛЬЧУК Наталія Дмитрівна «ДІМ»-«ПОЛЕ»-«ХРАМ» ЯК ЕКЗИСТЕНЦІАЛИ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ.....	12
ОВЧАРЕНКО Наталія Анатоліївна ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В США.....	14
СТАШЕВСЬКА Інна Олегівна ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ.....	20
СТРІХАР Оксана Іванівна ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВУ.....	24
ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД В КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	29
ВАЛЬКЕВИЧ Раїса Андріївна СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	34
АРИСТОВА Людмила Сергіївна СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ.....	37
БЄЛКОВА Валентина Венедиктівна ДУХОВНА МУЗИКА В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	42
БІЛОЗУБ Людмила Миколаївна НАРОДНА ПІСНЯ У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ.....	47
ГОНЧАРЕНКО Юліана Володимирівна СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	51
ГОРБЕНКО Олена Борисівна ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО – ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ОРКЕСТРОВОМУ КЛАСІ.....	55
ДІДИЧ Галина Степанівна ВАГОМЕ МІСЦЕ СИМФОНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ Л. РЕВУЦЬКОГО В УКРАЇНСЬКІЙ МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	60
ПРИГІНА Світлана Олександрівна ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У СИСТЕМІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-МУЗИКАНТІВ.....	65
КИРИЧЕНКО Олена Іванівна АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОГО МИСТЕЦТВА.....	70

КЛЮЄВА Сніжана Дмитрівна ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗАНЯТЬ З КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЙ.....	76
КУРКІНА Сніжана Віталіївна ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	80
ЛЮБАР Руслана Олександрівна ПРОБЛЕМИ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.....	85
ЛЯШЕНКО Ольга Дмитрівна ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ.....	88
МАРТИНЕНКО Олена Володимирівна ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ.....	92
МІЩАНЧУК Вікторія Миколаївна КОМУНІКАТИВНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ КОМПОНЕНТ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	96
МОГЛЕЙ Ірина Владиславівна РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ.....	101
МОЛОДІЙ Ольга Романівна, ОБУХ Людмила Васиївна ІНТОНАЦІЙНИЙ САМОКОНТРОЛЬ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ.....	106
ОСАДЧА Тетяна Всеволодівна ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	110
ПАРФЕНТЬЄВА Ірина Петрівна ОГЛЯД АСПЕКТІВ ПРЕДМЕТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПРИ ВИВЧЕННІ ШКІЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ.....	114
ПЛОХОТНЮК Олександр Сергійович ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	118
ПРОВОРОВА Євгенія Михайлівна ТЕХНОЛОГІЯ МАЙСТЕР-КЛАСУ У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	124
СВЕЩИНСЬКА Наталя Васиївна ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ.....	129

СТЕФІНА Надія Василівна РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ – ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	134
ЧЕБОТАРЕНКО Ольга Валеріївна МУЗИЧНИЙ ТЕКСТ: СТРУКТУРА ТА ПРОБЛЕМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ.....	138
ШЕВЧЕНКО Інга Леонідівна, БРОДСЬКИЙ Геннадій Леонідович ВОКАЛЬНИЙ АНСАМБЛЬ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	142
ЩЕРБАК Ігор Вікторович ОБґРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ.....	147
АШИХМІНА Наталія Віталіївна МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	152
ГРОЗАН Світлана Вікторівна СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	156
ЛЕВИЦЬКА Ірина Миколаївна РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	160
ЛОКАРСЬВА Юлія Валеріівна МЕТОД МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (НА ОСНОВІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНОЇ СПАДЩИНИ КОМПОЗИТОРІВ ЄЛИСАВЕТГРАДУ–КІРОВОГРАДУ–КРОПИВНИЦЬКОГО).....	164
НАЗАРЕНКО Марина Павлівна ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	168
НЕГРЕБЕЦЬКА Ольга Миколаївна ІСТОРІЯ АККОМПАНеМЕНТА ЯК ВИДУ МУЗИЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	173
НОВСЬКА Олена Рудольфівна ФАХОВИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	177
ОБУХ Людмила Василівна СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ РЕГЕНТІВ У ДУХОВНИХ ЗАКЛАДАХ НА ПРИКЛАДІ ДЯКІВСЬКО-РЕГЕНТСЬКОГО ІНСТИТУТУ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОГО БОГОСЛОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ СВ. ІВАНА ЗОЛОТОУСТОГО.....	181
СТУКАЛЕНКО Зоя Михайлівна МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	186
МАМИКІНА Анжеліна Іванівна ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	190

РАСТРУБА Тетяна Віталіївна ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ СУЧАСНОГО ЗМІСТУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНИ.....	194
БЛАЖЕВИЧ Василь Олегович ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКІЛ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ГІТАРІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ.....	198
ВАН ЮЕ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ГРИ НА МУЗИЧНОМУ ІНСТРУМЕНТІ (ФОРТЕПІАНО).....	202
ДЕНИСЮК Інна Сергіївна ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	207
КОРНЮХІНА Анна Валентинівна ДЕЯКІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	211
ЛУ Тао ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА.....	215
МІНЬ ШАОВЕЙ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	219
ПОЛЯКОВА Анастасія Сергіївна КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	223
СУНЬ ПЕНФЕЙ «ОПОРНІ СИГНАЛИ» У МЕТОДИЦІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-СЕМІОТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	227
СЯ Цзіп МЕТОДИЧНІ ВІДМІННОСТІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ КИТАЮ.....	234
ХЕ СЮЕФЕЙ АНАЛІЗ ЗАСОБІВ УДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ.....	240
ХУА ВЕЙ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	245
ХУАН ЯЦЯНЬ МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УСПІШНОСТІ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	250
ЧУВАСОВА Наталія Олександрівна ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВНЗ.....	255
АНОТАЦІЇ.....	260

CONTENTS

KOVALCHUK Natalia Dmytrivna
 «HOUSE-FIELD-TEMPLE» AS EKZISTENCIALI OF UKRAINIAN CULTURE.....12

OVCHARENKO Natalia Anatoliivna
 PROPERTIES IN THE TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSIC
 TO VOCAL-PEDAGOGIKAL ACTIVITY IN USA.....14

STASHEVSKAYA Inna Olegivna
 FUNCTIONAL VALUE of ART EDUCATION IN MODERN SOCIETY: SOCIOCULTURAL ASPECT.....20

STRIKHAR Oksana Ivanivna
 BASIC PRINCIPLES OF INTEGRATION IN TEACHING CHILDREN THE MUSICAL ART.....24

CHERKASOV Volodymyr Fedorovich
 HERMENEUTIC APPROACH IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL
 TECHNOLOGIES USE AT MUSICAL ART LESSONS.....29

VALKEVICH Raisa Andriivna
 SPECIFICATION FORMING THE SCENIC-EXECUTIVE COMPETENCE
 OF THE FUTURE PEDAGOGUE-MUSIC.....34

ARYSTOVA Liudmyla Serhiyvna
 NEW APPROACHES TO TEACHING MUSIC ART UNDER EUROPEAN INTEGRATION PROCESS.....37

BELIKOVA Valentina Venediktovna
 SPIRITUAL MUSIC IN THE CONTEXT OF UKRAINIAN MUSICAL CULTURE.....42

BELOZUB Lyudmila Nikolayevna
 FOLK SONG IN THE CREATIVITY OF UKRAINIAN COMPOSERS.....47

GONCHARENKO Yuliana Volodymyrivna
 STRUCTURAL COMPONENTS OF AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER
 PUPILS IN THE PROCESS OF CHOREOGRAPHIC ACTIVITIES.....51

GORBENKO Helen Borisivna
 FORMATION OF ARTISTIC AND INTERPRETATIVE SKILLS OF THE
 FUTURE TEACHERS OF MUSIC IN ORKHESTRA CLASS.....55

DIDYCH Halina Stepanivna
 A SIGNIFICANT PLACE OF SYMPHONIC CREATIVITY OF L. REVYTSKY
 IN THE UKRAINIAN MUSICAL CULTURE OF THE TWENTIETH CENTURY.....60

IRYGINA Svitlana Oleksandrivna
 THE ATRE PEDAGOGY AS AN ARTISTIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM
 IN THE SYSTEM OF CONDUCTING AND CHORAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS65

KIRICHENKO Helen Ivanivna
 THE ACTUAL PROBLEMS OF STUDYING CONTEMPORARY ART70

KLYUYEVA Snezhana Dmytrivna
 INCREASING OF MOTIVATION FOR STUDY CLASSICAL
 DANCE OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHY.....76

KURKINA Snizhana Vitalievna PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF THE GIFTED JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON THE LESSONS OF MUSIC ART.....	80
LYUBAR Ruslana Oleksandrivna PROBLEMS OF THE CONDUCTOR TRAINING OF ART FACULTIES STUDENTS	85
LIASHENKO Olga Dmytrivna THE PECULIARITIES OF THE PERFORMING PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSIC.....	88
MARTYNENKO Helen Volodymyrivna INCREASING THE QUALITY OF HEALTH-PRESERVING EDUCATIONAL ENVIRONMENT DURING THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS-CHOREOGRAPHERS.....	92
MISHCHANCHUK Viktoriia Mykolaivna COMMUNICATIVE- COMPETENCE COMPONENT OF MUSICALLY PERFORMING FUTURE MUSIC TEACHERS TRAINING USING SUGGESTIVE TECHNOLOGIES.....	96
MOGILEY Irina Vladislavivna WAYS OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE ACTIVITY OF THE HIGH SCHOOLS AT THE LESSONS OF THE ARTISTIC CULTURE.....	101
MOLODIY Olga Romanivna, OBUKH Lyudmyla Vasulivna SELF-CONTROL INTONATION AS ONE OF THE COMPONENTS OF MODERN TRAINING STUDENS IN THE CLASSROOM SETTING RATES.....	106
OSADCHA Tatiana Vsevolodivna PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF VOCAL SKILLS OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	110
PARFENTYEVA Irina Petrivna REVIEW ASPECTS OF SUBJECT AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF MUSIC ART THE STUDY OF SCHOOL REPERTOIRE.....	114
PLOKHOTNYUK Alexander Sergiyovych THE INTRODUCTION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL VALUE SYSTEM AMONG THE STUDENTS OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL SPECIALITIES IN THE PROCESS OF MUSICAL PERFORMING ACTIVITY.....	118
PROVOROVA Ievgeniia Myhaylivna MASTER CLASS TECHNOLOGY IN METHODOICAL TEACHING PREPARATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	124
SVESHINSKA Natalya Vasylivna THEORETICAL STUDY OF THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF PERSONALITY IN THE MUSICAL-PEDAGOGICAL PROCESS	129
STEPINA Nadiya Vasylivna THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITY WAS A PREREQUISITE FOR THE FORMATION OF THE MUSICAL CULTURE OF THE YOUNGER SCHOOL STUDENT.....	133
CHEBOTARENKO Olga Valerievna MUSICAL TEXT: THE STRUCTURE AND PROBLEMS OF INTERPRETATION.....	138

SHEVCHENKO Inha Leonidivna, BRODSKYI Gennadiy Leonidovych VOCAL ENSEMBLE AS A FORM OF MUSICAL-CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS-MUSICIANS	142
SHCHERBAK Igor Viktorovych STUDYING OF THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART TO THE CIVIL EDUCATION OF PUPILS.....	147
ASHIKHMINA Nataliia Vitaliivna METHODICAL BASES OF FORMATION OF MUSICAL AND AESTHETIC TASTE STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS.....	152
GROZAN Svitlana Viktorivna THE ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART.....	156
LEVITSKAYA Irina Mykolaivna THE DEVELOPMENT OF PUPILS' MOTIVATION FOR MUSICAL EDUCATION BY THE MEANS OF PEDAGOGICAL INNOVATION.....	160
LOKAREVA Julia Valerianivna METHOD MULTIMEDIA PRESENTATION ON THE LESSONS OF MUSIC (BASED ON THE STUDY OF THE MUSICAL HERITAGE OF THE COMPOSERS ELIZAVETGRAD–KIROVOGRAD–KROPYVNYTSCKYI).....	164
NAZARENKO Maryna Pavlivna THE INSTRUMENTAL AND PERFORMANCE ACTIVITY AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF MODERN TEACHER OF MUSICAL ARTS.....	168
NEGREBETSKA Olha Mykolaivna HISTORY OF THE ACCOMPANIMENT HOW MUSIC PRACTICES.....	173
NOVSKA Olena Rudolfivna PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER OF MUSICAL ART.....	177
OBUKH Lyudmila Vasylivna SPECIFIC TRAINING OF REGENT IN SPIRITUAL INSTITUTIONS FOR EXAMPLE, DEACON REGENCY INSTITUTE CHURCH OF IVANO-FRANKIVSK THEOLOGICAL UNIVERSITY, ST. JOHN CHRYSOSTOM.....	181
STUKALENKO Zoya Mikhailovna THE MODEL OF PROFESSIONAL TOLERANCE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART.....	186
MAMYKINA Angelina Ivanovna THE FORMATION OF SKILLS AND THE PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF PIANO PREPARATION.....	190
RASTRUBA Tatyana Vitalievna TO THE PROBLEM PERSONALITY ORIENTED APPROACH THE CONTEMPORARY MEANING OF MUSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN OF UKRAINE.....	194
BLAZHEVYCH Vasyl Olegovych FORMATION SKILLS OF PUPILS PERFORMING CHILDREN'S MUSIC SCHOOLS IN TEACHING GUITAR: THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM.....	198

WANG Yue <i>PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCY OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC IN THE PROCESS OF PLAYING THE MUSICAL INSTRUMENT (PIANO).....</i>	202
DENYSIUK Inna Sergiivna <i>PRINCIPLES OF FORMATION OF SKILLS OF IMPROVISATION FUTURE MUSIC TEACHERS.....</i>	207
CHORNUKHYNА Anna Valentinivna <i>SOME ASPECTS OF THE MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING.....</i>	211
LU Tao <i>PROBLEMS OF FORMATION OF PERFORMING SKILLS IN THE THEORY AND METHODS OF MUSICAL PERFORMANCE.....</i>	215
MIN Shaowei <i>PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF REFLEXIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART.....</i>	219
POLYAKOVA Anastasia Sergiivna <i>COMPONENT STRUCTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN MUSICAL AND RHYTHMIC CULTURE.....</i>	223
SUN PENGFEI <i>«REFERENCE SIGNALS» IN THE TRAINING SYSTEM OF ART-SEMIOTIC COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....</i>	227
XIA JING <i>VOCAL TRAINING STUDENTS' METHODS DIFFERENCES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN CHINA.....</i>	234
HE SUEFEI <i>ANALYSIS OF MEANS OF IMPROVING THE MUSICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHY.....</i>	240
HUA WEI <i>PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC.....</i>	245
KHUAN YATIAN <i>METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE SUCCESS OF THE CREATIVE EXPRESSION OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF PERFORMING INSTRUMENTAL TRAINING.....</i>	250
CHUVASOVA Natalia Oleksandrivna. <i>PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS OF CHEMISTRY AND BIOLOGY IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....</i>	255
ANNOTATIONS.....	260

УДК141.32 (477):008

КОВАЛЬЧУК Наталія Дмитрівна –
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри філософії
Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: natalia.kovalczuk@gmail.com

«ДІМ»-«ПОЛЕ»-«ХРАМ» ЯК ЕКЗИСТЕНЦІАЛИ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблематика дослідження екзистенціалів національного буття, тобто архетипів української культури, її наскрізних структур, актуальна нині і виявляє генезу персоналізму, як в українській філософії, так і в національному бутті. Істотне значення має виявлення ідейного джерела архетипічних символів українського народу, яким виступає національна культура. У певному розумінні, національна культура втілює ціннісно-смысловий універсум, в якому як етнос, так і людина шукають своє місце і свої ідеали.

Протягом останніх двох століть українська культура опинилася в затінку російської культури. У результаті цього, багато культурних процесів в Україні подавалися як російське явище. Тому зараз актуальною для України (особливо для її сприйняття на Заході) є необхідність чітко диференціювати українську специфіку у світовому історико-культурному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки з'явилося багато публікацій, присвячених дослідженню української ментальності. Але в них основна увага була сконцентрована на дослідженнях української душі. Нерозробленість у світовій науці точних методів аналізу такого явища, як душа, призводило до засилля метафоричних образів і політичних засобів у вивченні української ментальності. Ми пропонуємо аналіз української ментальності засобами, що допускають фактичну перевірку емпіричними методами. Йдеться про те, що замість невизначених міркувань про романтизм, індивідуалізм, ліризм української душі (тобто, про риси вдачі, притаманні більшості інших народів: полякам, грузинам, індійцям), потрібно досліджувати емпіричними методами наскрізність тих чи інших символічних структур культури. Саме вона і дозволяє розцінювати їх як архетипи чи інваріанти культурного розвитку.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути концепти «Дім-Поле-Храм» в контексті екзистенціалів національного буття, тобто архетипів української культури. Для вирішення поставленої проблеми потрібно розв'язати наступні завдання: 1) проаналізувати як проявляється концепт

«Дім» в українському національному бутті, 2) показати сутність концепту «Поле» в українській культурі, 3) розкрити концепт «Храм» крізь призму духовного життя українців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цілий спектр архетипічних уявлень породив в українському менталітеті концепт «Дому» як антропологічного буття з його моральними чеснотами. Символічно «Дім» характеризує, за виразом Т. Шевченка, місце, де для особистості (чи нації) «Своя правда, сила і воля». Тут насамперед позначається сімейна цінність, сердечне єднання, родинна захищеність.

Одним із найважливіших архетипів який дотичний в українському менталітеті до концепту «Дому» є архетип свободи, який пов'язаний, передусім, з розвитком демократії в Україні.

Демократія розвивається в Україні з того самого джерела, що й демократія європейських країн, тобто з варязьких структур варварської демократії. Але за наявності загального коріння розвиток демократії в Україні та Європі відбувається в різних соціо-політичних обставинах.

Україна розвивалася на кордоні з кочовими племенами степовиків, і демократія починає набувати рис самооборони українського соціуму. Розвиток цивілізації в Україні набирає кордонного вигляду. Тут йдеться про цивілізацію, яка знаходиться на кордоні між «розумною ойкуменою» культури і силами ворожничого буття. Вижити у цих умовах можна було тільки на ґрунті розвитку вільної особистості.

Архетип свободи найбільш яскраво проявився в добу козаччини, зокрема в житті січового братства. Січове товариство було спілкою вільних осіб. Французький інженер Гійом де Васер Боплан, який прожив в Україні сімнадцять років, зазначав, що українці «дотепні та спритні, винахідливі і з широкою душею, не прагнуть до великого багатства, а над усе цінують волю, без якої не можуть жити» [1, с. 5].

В Україні істотного значення набуло моральне розуміння свободи. Вона виступала як честь і гідність людини. Цим пояснюється багато епізодів української історії. Наприклад, мотивування початків

© Ковальчук Н. Д., 2017

національно-визвольної боротьби під проводом Богдана Хмельницького саме потребує здобуття козаками шляхетних чеснот та остання революція гідності в Україні. Навіть у гімні сучасної України проголошується:

Душу й тіло ми положим
За нашу свободу
І покажем, що ми, браття,
Козацького роду.

Принцип свободи проходить таким чином крізь увесь масив української історії від доби Київської Русі до сучасності.

Символічний образ «Поля» пов'язаний в українській культурі з архетипом землі як джерела багатства та національного єднання на власному етнічному ґрунті. Земля отримує у традиційній українській свідомості подвійне тлумачення: як оброблене селянське поле, що освячене працею та хліборобськими обрядами, і як «Дике Поле» – степовий край загрозливих навал, смертної темряви, вторгнень нехристиянських сил. Якщо виходити з концепції історії А. Тойнбі, що будується за схемою виклик – заклик, то освоєння степу було відповіддю Руси–України на виклик Універсуму. Степ з простору кочовища перетворюється на переоране поле, річки з зони перешкоди набігам – у транспортні артерії.

З поширенням феномену «поля» в українській культурі відбувається становлення етнічної свідомості. На передній план виступає не опозиція «місто – степ» (як альтернатива порядку та хаосу, софійності та безодні), а зіставлення степ – «хутір», де останній символізує трансформацію степової стихії у хутір, тобто обжитий куток особисто відвойованої природи.

Взагалі в українській ментальності та пов'язаною з нею національною культурою спостерігається паралелізм зображення життя природи і людини, органічний зв'язок природного і соціального. Степ тут не просто географічне чи екологічне явище, а соціальний ґрунт. «Прив'язаність до рідного ґрунту для українця, – пише з цього приводу С. Грица, – має особливий сенс, бо вона асоціюється з синдромом вічного страдництва за відсутності рідної хати – своєї держави. Поняття «рідний» в українській мові має неперекладаний ідеоматичний смисл» [2, с. 20].

Що ж до архетипу природи загалом, то вона наповняється символами життя та виступає як резонатор людської душі. Для Т. Шевченка природа є щось підрядне людині, це є дзеркало людських переживань, яке дає людині можливість зрозуміти себе саму. Така відповідь природи на душевний настрій

людей є домінуючою тенденцією української літератури. І у автора «Слова о полку Ігоревім», і в українських думках, і у М. Гоголя, П. Куліша, М. Коцюбинського та Лесі Українки природа стає дзеркалом почуття і бажань людини, її мрії та ідеалу краси.

З архетипом землі пов'язаний флористичний орнамент в українській народній творчості, а особливо в культурі українського бароко. Образ рослини в історії філософської думки в Україні, у філософських курсах Києво-Могилянської академії, зокрема, мав значення алегорії, пов'язаної із життям, смертю і воскресінням через смерть. Це знаходить своє відображення у творах Г. Кониського і Г. Сковороди.

Символіка концепту «Храм», яка символізує святині в українському менталітеті, не обмежується рамками православної церкви, бо християнство в Україні не було одноконфесійним. Історично статус святинь народу пов'язувався з архетипом софійності та архетипом слова. Київ, як столиця Русі, виступає не тільки як провідний політичний, економічний, церковний центр, а і як втілення вищої розумної ойкумени, як втілення софійності в матеріально-просторовому середовищі. Головним храмом цього міста є Софія Київська.

Митрополит Іларіон у своєму «Слові про закон і благодать» зіставляє святу Софію з храмом Єрусалима, який є центром святого міста і символом небесного Єрусалиму. Ця ідея нового Єрусалиму простежується у архітектурному рішенні собору, в основі якої лежить символічний образ Граду Божого як упорядкованого Богом космосу. У середньовічній ментальності існувало уявлення про те, що світотворення має релігійно-філософський сенс, в якому числі, як основа світобудови, має сакральний і таємничий сенс.

В архітектурному соборі святої Софії Київської ідея нового Єрусалиму безпосередньо пов'язана з дійсністю того часу. Храм святої Софії Київської, збудований у 1037 році, є святійшим паладіумом Київської Русі. Літургійна будова храму, передусім, пов'язана з фігурою Богородиці Оранти, яка розміщена посередині храму і образ якої визначає сутність всього інтер'єру. Оранта – це теургічна сила, яка має знищити видимих і невидимих ворогів міста. Оранта стає воїном заступником, бо вона, як і Мойсей, бере на себе функцію захисту свого народу. Цей образ київської Оранти народна думка

пов'язує з «непорушною стіною».

Слово в духовному житті України завжди вважалося початком вільної думки і вільної людини. З появою християнства і так званої «алфавітної молитви» Кирила слово проголошується завдяки дарам Святого Духу та втіленням Божої Премудрості, витвором «алфавіту світу». Відповідно, людська писемність оцінюється як вторинне явище, що успадковує онтологічну премудрість. З століття, коли поширюється рух полемістів, що борються з унією та католицизмом архетип слова набуває специфічного статусу. Слово виступає як «меч духовний» (І. Вишеський, Л. Баранович та інші полемісти) і в такому значенні проходить крізь усю історію української писемності аж до Лесі Українки, яка жадала, щоб слово перетворилось на «гостру крицю».

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, аналіз поставленої проблеми, яка стосується екзистенціалів національного буття в контексті концептів «Дім-Поле-Храм» приводить до висновку, що концепт «Поля» пов'язаний передусім з архетипом землі, який мав окрему репрезентацію в різних соціокультурних умовах розвитку України. Концепт «Дім» має широкий спектр архетипічних уявлень в українському менталітеті, але найважливішим серед них був архетип свободи. Символіка концепту «Храм» найбільш рельєфно відбивається в архетипі софійності та архетипі слова.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Наливайко С. І. Сторінки історії та культури Праукраїни / С. І. Наливайко. – Чернівці: Прут, 2003. – 230 с.
 2. Грица С. В. Міграція фольклору / С. Грица // Фольклор українців поза межами України: Зб. наук. статей. – АН України, Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського, Ін-т української археології. – К., 1992. – С. 20–28.

REFERENCES

1. Nalyvayko, S. I. (2003). *Storinky istoriyi ta kultury Praukrayiny*. [History and Culture Praukrayiny]. Chernivtsi: Prut.
 2. Gritsa, S. V. (1992). *Mihratsiya folkloru // Folklor ukrayintsiv poza mezhamy Ukrayiny*. [Migration folklore // Ukrainian folklore outside Ukraine]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОВАЛЬЧУК Наталія Дмитрівна – доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії Київського університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: дослідження екзистенціалів національного буття.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOVALCHUK Natalia Dmytrivna – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of philosophy at the Kiev University named after Boris Grinchenko.

Circle of scientific interests: scientific existences national existence.

Дата надходження рукопису 12. 04. 2017 р.

УДК 378.091.013: 785.1

ОВЧАРЕНКО Наталія Анатоліївна –

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Державного вищого навчального закладу «Криворізький державний педагогічний університет»
 e-mail: shvager77@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В США

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інтенсивний розвиток постіндустріального суспільства, з характерними для нього економічною глобалізацією та швидкими темпами створення освітніх технологій, викликав необхідність модернізації музичної освіти педагогічних кадрів. Одним із ефективних

шляхів прискорення інтеграції сучасної вітчизняної музичної освіти в світовий освітній простір та підвищення якості підготовки майбутніх учителів музики в Україні є вивчення та впровадження позитивного зарубіжного досвіду. Саме тому важливого значення набуває дослідження особливості підготовки майбутніх учителів

музики до вокально-педагогічної діяльності в США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останній час значно зріс інтерес сучасних вітчизняних і зарубіжних учених до музичної освіти різних країн світу.

У дослідженнях А. В. Артемової, Л. В. Горюнової, Т. С. Кошманової, Р. Е. Радосі, Р. М. Роман відображено зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів музики в США. Однак особливості підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності в США недостатньо розглянуто в сучасній науковій літературі.

Метою статті є визначення особливостей підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності в США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вища музична освіта США представлена школами музики, консерваторіями, коледжами, університетами, академіями, які, у залежності від джерела фінансування, можуть бути приватними або громадськими. Престижність того чи іншого музичного закладу визначається якістю викладання, наявністю технічних засобів навчання, бібліотек, спеціальних курсів, числом і рівнем підготовки абітурієнтів. У США існує чіткий розподіл на більш і менш престижні навчальні заклади. Навчатися у перших з них дорожче, але по закінченні випускник має переваги при працевлаштуванні і в подальшій кар'єрі.

Формальна сторона підготовки вчителів музики в США впливає на якість їхнього навчання та майбутньої викладацької діяльності, як зазначає Р. Е. Радосі [5]. Головною справою для американських студентів є опанування змістом музичних предметів. До гуманітарних дисциплін, у тому числі й педагогіки, у майбутніх учителів спостерігається незначний інтерес [5]. Дослідник відмічає, що деякі випускники консерваторій та інших вищих навчальних закладів іноді повертаються до навчання для проходження курсу музичної педагогіки, необхідного для отримання державної ліцензії чи сертифікату. Вивчення такого курсу дає можливість задовольнити інтерес до педагогіки або знайти роботу за спеціальністю.

Програми музично-педагогічної освіти досить перевантажені: навчальні плани відображають вимоги законодавчих органів, агентств із акредитацій, коледжів та університетів, а також, традиції факультетів музичної освіти. У процесі опанування музичною педагогікою, студенти навчаються

викладати нотну грамоту; дізнаються про «особливих» дітей, перспективи мультикультурної цивілізації; знайомляться з широким колом гуманітарних дисциплін і отримують розуміння того, що таке школа; проходять традиційні курси з історії та теорії музики, сольного і ансамблевого виконавства [5].

Музичній освіті США притаманна поліструктурність освітніх закладів, де здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності, а також поліпрограмність навчання. Вивчаючи основні напрямки у теорії та практиці музичного виховання в США, Л. В. Горюнова звертає увагу на значну кількість програм та методів, різнобіччя підходів до питань теорії і практики музичного розвитку особистості, різнохарактерність результатів досліджень, іноді глибоких та цікавих, іноді з протиріччями, у цілому ж, на відсутність системи масового музичного виховання, що є реальною картиною сучасного стану практики та музично-педагогічної науки США [2]. На основі аналізу літератури, автор визначає основні напрямки теорії та практики музичної освіти в США [2]:

- рух педагогів та діячів музичного виховання за створення єдиних, державних стандартизованих програм на всіх рівнях від дитячого садка до коледжу та університету;
- спрямованість до вивчення та трансформації у школах Америки всесвітньовідомих передових ідей музичного виховання Ж. Далькроза, К. Орфа, З. Кодая;
- вплив психологічної концепції Ж. Піаже щодо стадій розвитку дитини на розробку ефективних методик навчання;
- відхід від традиційного підходу у музичному вихованні «створюй музику сам – музикуй» до визнання ролі вчителя у процесі освіти;
- зміщення акценту з творчої діяльності, що раніше трактувалася як найкращий метод творчого розвитку, на дослідження музичного сприймання.

Потреби загальної музичної освіти впливають на зміни змісту професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності. Вища музична освіта США представлена закладами з багатолітньою традицією професійної підготовки вокальних виконавців та вчителів, таких як: Істменівською школою музики, Кьортісовським інститутом музики, консерваторією Нової Англії, консерваторією Сан-Франциско, консерваторією Малкіна, Манхетинською музичною школою, музичною академією Заходу, консерваторією Пібоді, Стетсонським університетом. Найвідомішими

з них є: Інститут музики Кьортіса та Музична Академія у Філадельфії, музична школа Джульярда у Нью-Йорку, Музична школа Державного університету Флориди, Істменська школа музики у Рочестері, штат Нью-Йорк.

Вищу музичну освіту можливо отримати за трьома рівнями кваліфікації: бакалавр музики (Bachelor of Music Education – BME) – чотири роки навчання, магістр музики (Master of Music Education – MME) – два роки навчання, доктор (Doctorate Ph.D in Music Education) – три роки навчання. Перші два рівні можна пройти у коледжах, а в університетах – три рівні освітньої кваліфікації. Різниця у здобутті освіти – в коледжі чи університеті – немає, адже це назви різних типів організації навчального закладу, а не різних рівнів освіти.

Аналіз професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності нами здійснено на основі вивчення освітньої діяльності найпрестижніших музичних закладів США.

У консерваторії Сан-Франциско (San Francisco Conservatory of Music), яка заснована у 1917 році, навчається 390 студентів [6]. Освіта у Сан-Франциській консерваторії здійснюється за двома рівнями: бакалавр музики та магістр музики [6]. Програма бакалавра музики – вокал (Bachelor of Music-Voice) включає чотири роки навчання, протягом яких студенти повинні вивчити визначену кількість предметів, таких як: за 1-й рік навчання – вступ до Західної Цивілізації (1 р.), музична теорія (1 р.), фортепіано (1 р.), приватні заняття з викладачем співу (4 р.), початкова діяльність співака (1 р.), основа вокальної фонетики (1 р.), вокальне виконання (4 р.); 2-й рік – вивчення мови (італійської, німецької, французької, 3 р.), історія музики (2 р.), оперна манера співу (1 р.); 3-й рік – крім базових предметів можна взяти на вибір один з предметів (ансамбль (1 р.), вокальна література (1 р.) загальна освіта, музична історія та література (1 р.); 4 – рік – крім базових дисциплін, також можна взяти один предмет за вибором (хор – 1 р.), практичні аспекти музичної кар'єри (1 р.), вокальна психологія (1 р.), вокальна педагогіка (1 р.) [6]. Аналіз програми дає можливість визначити, що основний акцент в освіті бакалавра музики – вокал, робиться на здобутті виконавського рівня. Предмети вокальна психологія та вокальна педагогіка відносяться до дисциплін за вибором студента.

Зі спеціальності (вокал) заняття проходять один раз на тиждень – 50 хвилин, якщо студент бажає, він може отримати ще

50 хвилин з репетитором (концертмейстером) [6]. У кінці кожного року навчання студенти складають іспити. На іспиті зі спеціальності (вокалу) майбутній фахівець виконує твори, що пропонуються у репертуарній збірці.

За перший рік навчання першокурсник повинен виконати дві італійські пісні або старовинні арії XVII–XVIII століття; три твори англійською мовою, чотири твори за вибором студента (ухвалені викладачем) [6].

Уповодж другого року навчання студенти проходять чотири твори композиторів Генделя, Вівальді, Гайдна, Моцарта, Бетховена, Белліні, Доніцетті, Мендельсона, Россіні, Шуберта, Шумана (дві пісні і дві арії з ораторії чи опери); дві пісні англійських композиторів Персела, Арне; одна пісня Бетховена, Мендельсона, Шуберта, Шумана і арія з ораторії чи опери композиторів Баха, Гайдна, Моцарта, Вівальді; два твори за вибором студента [6].

За третій рік навчання (Junior) майбутній фахівець виконує два твори раннього і пізнього романтизму: Брамса, Дворжака, Ліста, Шумана, Берга, Малера, Штрауса, Вольфа; дві пісні французьких композиторів Берліоза, Бізе, Дюпарка, Форе, Масне, Дебюссі, Пуленка, Равеля, Мійо, Месіана, Руселя; один твір Баха, одну пісню англійською мовою американського чи британського композитора XXI століття; арію з ораторії чи опери композитора XIX, XX, XXI ст.; дві пісні з музичного спектаклю, мюзиклу, американського репертуару композиторів Бернстайна, Гершвіна, Портера, Роджерса; Айвза, Бріттена, Шонберга; три твори за вибором студента. У кінці третього року навчання студенти виконують сольний концерт (25–30 хвилин вокальної музики) [6].

По закінченні четвертого року навчання у репертуарі випускника повинно бути рівна кількість творів італійською, німецькою, французькою та англійською мовами у стилі бароко чи класицизму, романтизму, імпресіонізму, неокласицизму, сучасного (XX–XXI ст.) періодів. По закінченні четвертого року майбутні фахівці виконують сольний концерт на 50–60 хвилин [6].

Підсумовуючи результати навчання бакалавра музики – вокал, необхідно окреслити наступне: опануванню мистецтвом співу бакалавра притаманне поступове поглиблення, ускладнення і значний обсяг матеріалу; зміст освіти передбачає формування виконавських умінь та навичок вокальної діяльності; професійна підготовка студентів до вокально-педагогічної діяльності може здійснюватися при виборі ними

вокальної педагогіки і психології як профільних предметів.

Програма магістра музики – вокал (Master of music – vocal performance) передбачає навчання студентів два роки і вивчення наступних дисциплін: вокальна педагогіка, основи вокальної фонетики, оперна манера співу, ансамбль, зарубіжна мова, історія музики, теорія музики, вокальне виконання, педагогічна практика, дисципліна за вибором. По закінченні кожного року магістр повинен виконати сольний концерт (не менше 60–65 хвилин), а у кінці другого року він є публічним. Програма концерту обирається під керівництвом професора, який добре знає критерії художніх і освітніх вимог для отримання ступеня магістра [6].

Таким чином, загальною спрямованістю освіти у вокальній магістратурі є виконавська діяльність і основна звітна форма – це – сольний концерт у кінці кожного року навчання. У цілому, при вокально-виконавській спрямованості навчання й збільшенні кількості вокально-педагогічних дисциплін значно підвищується рівень професійної підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності. Аналіз навчального плану підготовки такого фахівця відображає відсутність дисциплін, спрямованих на аналітичний розгляд тексту вокального твору, вивчення його музичної та поетичної мови, створення виконавської інтерпретації.

Консерваторія Нової Англії (New England Conservatory of Music) – одна з найстаріших консерваторій США, була заснована у 1867 році. Освіту у приватній консерваторії здобувають у даний час близько 750 студентів, ще 1400 навчається у підготовчій школі [7]. За чотири роки навчання бакалаври отримують поглиблену професійну підготовку до вокальної діяльності. Студенти удосконалюють технічні можливості свого голосу, опановують репертуар від раннього бароко до сучасності. Майбутні фахівці мають змогу доповнити свої знання та вміння майстер-класами видатних вокальних майстрів, таких як: Джеральд Фінлі, Рене Флемінг, Томас Квасткопф та інші. Для здобуття ступеня магістра студенти навчаються ще два роки. Їхня освіта фокусується на поглибленому вивченні предметів зі спеціальності. У консерваторії Нової Англії можна отримати ступінь доктора музичних мистецтв (DMA – Doctor of Musical Arts degree), що передбачає опанування чіткою і конкретною програмою для музикантів, які поєднують високі досягнення в своїй основній сфері зі сферою музикознавства та

теоретичними науковими досягненнями. Програми докторських досліджень розробляються докторськими комітетами. Докторанти повинні отримати за час навчання мінімум 60 кредитів. У більшості вони мають 30 кредитів за рахунок навчання у студіях – 16 кредитів, відвідування вокальних або диригентських майстер-класів – 2 кредити, виступ з сольним концертом та дослідницьким проектом – 12 кредитів. Докторант протягом трирічного періоду навчання повинен виконати три сольних концерти (одним із них може бути лекція-концерт) і захистити дисертаційне дослідження. Ще 30 кредитів докторанти можуть отримати за опанування навчальних предметів: докторські семінари, (12 кредитів), навчальні проекти (18 кредитів) [7].

У США приділяється значна увага підвищенню кваліфікації вчителів, яке фінансується національними фондами, благодійними внесками. Для отримання сертифіката вчителя музики існує навчальна програма Істменської школи, яка надає можливість підвищення рівня педагогічних знань та вмінь випускникам музичної магістратури під керівництвом викладача, проходячи стажування та написання курсових робіт. Виконання курсових робіт передбачає вивчення курсів педагогічно-методичного зі спеціалізації та інших, за вибором студентів. Стажування включає 2 кредити та проходить у коледжах мистецтв і наук під керівництвом кваліфікованих педагогів. Істменівська школа музики, заснована у 1921 році – одна із ведучих американських консерваторій, і є структурним підрозділом Рочестерського університету. У школі навчається близько 900 студентів [8].

У країні існує взаємозв'язок рівня освіти фахівця з рівнем оплати його роботи, що сприяє мотивації до підвищення професійної кваліфікації вчителів музики, включаючи систему мистецьких конкурсів, грантів. Але основними формами професійного зростання педагогічних кадрів у сфері вокального мистецтва, вокальної педагогіки є стажування, відвідування майстер-класів видатних співаків, вокальних педагогів, які використовують традиційні та інноваційні форми і методи підготовки фахівців до вокально-педагогічної діяльності.

Аналізуючи опанування вокальним мистецтвом учнями коледжів США, А. В. Артемова у науковому дослідженні визначає особливості американської моделі вокальної освіти, що стосується групового підходу у процесі навчання співу і доходить висновку, що впровадження у процес вокального навчання групової форми у

поєднанні з індивідуальною надасть можливість досягти більш високих результатів. Автор доцільно відмічає відсутність досліджень, які пов'язані з різними системами та методами викладання вокалу в американських освітніх закладах і серед небагатьох називає працю Х. Лінклейтер, про специфіку звільнення голосового апарату, та працю С. Рігса, що знайомить з оригінальною системою вокально-технічних вправ у мовній позиції. Специфічність підготовки майбутнього вчителя до вокально-педагогічної діяльності полягає в формуванні його готовності до такої діяльності в класі вокалу на основі реалізації її мотиваційного, змістовного та операційного компонентів; адекватному відображенні музичних інтересів та потреб учнів; якісно новому рівні контролю та самоконтролю у процесі навчання вокалу; створенні сприятливих умов для активної участі учнів у творчому процесі, які включають самоосвіту (аналіз власних помилок та досягнень на основі відеозаписів); практиці публічних виступів у студентській аудиторії (подолання сценічного хвилювання); поєднанні індивідуально-групового навчання вокалу за різними видами співацької діяльності у позааудиторній роботі (сольний спів, спів у хорі, ансамблі, участь у музичних шоу тощо) [1].

Випускники вищих музичних навчальних закладів США зі ступенем вокальної освіти: бакалавр, магістр, доктор – реалізують себе у виконавській, педагогічній та науковій діяльності. Ще у процесі навчання майбутній фахівець визначається зі своїм спрямуванням на спеціалізацію. Якщо цей вибір стосується вокальної педагогіки, студенти мають змогу вибрати вокально-педагогічні дисципліни. У США існує розвинена система відвідування студентами і випускниками майстер-класів видатних вокальних педагогів, на основі яких можливо отримати Сертифікат про підвищення кваліфікації; короткотривалих та довготривалих курсів підвищення кваліфікації, що дає спроможність претендувати на престижну роботу і більш високу оплату праці. У більшості вчителі вокалу працюють у середніх спеціальних та вищих навчальних закладах. Система вокальної дитячої освіти у середніх освітніх закладах не розвинена в країні, тому вчителі співу не мають повної професійної реалізації в таких закладах.

У системі загальної освіти в США вивчення музичного мистецтва не входить до числа обов'язкових предметів у початковій

школі. Американські молодші школярі мають змогу вибрати музику або інший предмет. Найчастіше уроки музики проходять за розробкою ведучого методиста штату чи самого вчителя. Музика як обов'язковий предмет вводить у 8 класі для учнів 13–14 років і уроки проходять два рази на тиждень по 45 хвилин. Отже, ранній вік, який вважається найбільш продуктивним для занять мистецтвом, втрачений. До позитивних мотивуючих моментів у навчанні дітей слід віднести проведення музичних вечорів до національних свят, Різдва, Дня подяки, які супроводжуються виступами солістів, шкільних ансамблів. Для дітей, які бажають навчатися грі на музичному інструменті, співу з раннього дитинства, є можливість це робити при школі, обравши дисципліну за бажанням. Учитель музики повинен бути обізнаним у різних сферах музичного мистецтва. Однак, як показав аналіз музичної освіти в середніх освітніх закладах, навчання співу проводиться на невисокому рівні.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, у процесі дослідження виявлено, що вища музична освіта США представлена школами музики, консерваторіями, коледжами, університетами, академіями. Вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у США дало змогу виявити *системність, поліструктурність та поліпрограманість* такої підготовки, яка здійснюється за трьома рівнями освіти: бакалавр музики (bachelor's) – чотири роки навчання, магістр музики (master's) – два роки навчання, доктор (doctorate) – три роки навчання. Отримання ступеню бакалавра надає можливість випускникам вищих мистецьких закладів займатися виконавською діяльністю; магістра, крім виконавської, вокально-педагогічною; доктора – вокально-педагогічною та науковою. У освітньому процесі студентів музичних вузів США широко впроваджено індивідуально-груповий підхід у навчанні співу, вокальні принципи італійського bel canto та різностильовий і різножанровий репертуар. До позитивних надбань у сфері музичної освіти необхідно віднести ефективну систему підвищення кваліфікації вчителів музики до вокально-педагогічної діяльності, яка дає змогу підвищувати професійний рівень уподовж життя.

Мистецько-педагогічний дискурс проблеми мають доповнити науково-методичні праці, у яких репрезентовано сучасні тенденції зарубіжних країн, які ми

будемо розглядати в подальших дослідженнях.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Артемова А. В. Індивідуально-груповий підхід в процесі освоєння вокального мистецтва учасниками коледжів США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Аліна Васильєвна Артемова. – Москва, 2006. – 151 с.
2. Горюнова Л. В. Основные направления в теории и практике музыкального воспитания в США за последние 15 лет / Л. В. Горюнова // Музыкальное воспитание в школе: сборник статей. – Москва: Музыка, 1985. – Вып. 16. – С. 75–80.
3. Особливості вищої освіти в США [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/articles/1285.html>.
4. Роман Р. М. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Романна Михайлівна Роман / АПН України, Інститут педагогіки. – Київ, 1993. – 173 с.
5. Радоси Р. Э. Северная Америка / Р. Э. Радоси // Как учат музыке за рубежом / сост., авт. предисл. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. – Москва: Издательский дом «Классика-XXI», 2009. – С. 111–122.
6. Сайт музичної консерваторії у Санкт-Франциско: навчальний план бакалавра музики – вокал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sfcm.edu/voice4>.
7. Сайт консерваторії Нової Англії (США) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://necmusic.edu/>.
8. Сайт Істменівської школи музики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.esm.rochester.edu>.

REFERENCES

1. Artemova, A. V. (2006). *Individualno-grupovoy podhod v protsesse osvoeniya vokalnogo iskusstva uchashchimisya kolledzhey SshA*. [Individual-group approach in mastering of vocal art by learners of colleges in USA]. Moskva.
2. Goryunova, L. V. (1985). *Osnovnyie napravleniya v teorii i praktike muzыkalnogo*

vospitaniya v SShA za poslednie 15 let. [The main directions in theory and practice of musical pedagogic in USA during the last 15 years]. Moskva: Muzyka.

3. *OsoblivostI vischoyi osvIti v SShA* (2016). [Properties of high education in USA] [Elektronniy resurs]
4. Roman, R. M. (1993). *Formuvannya pedagogichnoyi maysternosti maybutnih uchiteliv u vischly shkoll SshA*. [Forming of pedagogical professionalism of the future teachers in the high school of USA]. Kiyiv.
5. Radosi, R. E. (2009). *Severnaya Amerika*. [How had been music taught in the foreign countries]. Moskva: Izdatelskiy dom «Klassika-HHI».
6. *Sayt muzichnoyi konservatoriyi u Sankt-Frantsisko: navchalniy plan bakalavra muziki – vokal*. [Site of musical conservatoire in St. Francisco] [Elektronniy resurs].
7. *Sayt konservatoriyi Novoyi Angliyi (SshA)* (2016) [Site of conservatoire in New England] [Elektronniy resurs].
8. *Sayt IstmenivskoYi shkoli muziki* (2016). [Site of Istmen's school of music] [Elektronniy resurs]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОВЧАРЕНКО Наталія Анатоліївна –

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Державного вищого навчального закладу «Криворізький державний педагогічний університет».

Наукові інтереси: модернізація музичної освіти; вокально-педагогічна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OVCHARENKO Natalia Anatoliivna –

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior lecturer, directress of kafedra (department) in methodological of musical education, singing and choir conducting in The State high educational university «Krivorizkiy state pedagogical university».

Circle of scientific interests: modernisation of musical education, vocal-pedagogical activity of the future teachers in musical art.

Дата надходження рукопису 12. 04. 2017 р.

УДК 378. 45

СТАШЕВСЬКА Інна Олегівна –
доктор педагогічних наук, професор,
директор навчально-наукового
Інституту культури і мистецтв
ДЗ «Луганський національний
Університет імені Тараса Шевченка»,
заслужений діяч мистецтв України
e-mail: astash@ukr.net

ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Багатовіковий педагогічний досвід різних країн світу, у тому числі й України, свідчить, що введення людини у світ мистецтва є важливим чинником формування її духовної сфери. Формуванню уявлень про позитивний вплив мистецтва на особистість в різноманітних аспектах (релігійному, етичному, естетичному, патріотичному, емоційному, інтелектуальному, терапевтичному й ін.) у різні часи сприяли ідеї та практична діяльність видатних особистостей різних національних культур: Конфуція, Сократа, Платона, Аристотеля, Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, Й. Песталоцці, Г. Г. Негелі, Е. Жак-Далькроза, М. Монтессорі, Р. Штайнера, Б. Яворського, Б. Асаф'єва, З. Кодая, К. Орфа, Д. Кабалевського і багатьох інших.

І сьогодні проблема функціонального значення мистецтва й мистецької освіти привертає увагу різноманітних професійних кіл людства: філософів, культурологів, педагогів, музикантів-виконавців, композиторів, психологів, соціологів, медиків, державних діячів й ін. Актуальність цієї проблеми для вітчизняних науковців зумовлено визначною соціально-культурною місією мистецької освіти в процесі національного відродження України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що вітчизняна мистецька педагогіка має вагоме теоретичне підґрунтя, але невтішна реальна дійсність свідчить, що з багатьох соціальних, економічних, політичних, професійно-освітніх й ін. причин практика мистецької освіти в українських школах та позашкільних навчальних закладах настільки відстала від теорії, що вихід з цієї, на нашу думку, справжньої кризи масової мистецької освіти є не тільки в широкомасштабних реформах цієї сфери на державному рівні, що не завжди можуть бути реалізовані через недостатню фінансову підтримку, а й у трансформації уявлень широких мас про функціональні можливості та нічим незамінний потенціал

мистецтва й мистецької освіти як в аспекті формування естетичної культури особистості, так і у вирішенні актуальних проблем сучасного суспільства в умовах глибокої цивілізаційної кризи.

У зв'язку з вищезазначеним нагальною потребою сьогодення є активне й усебічне дослідження науковцями аксіологічного потенціалу мистецької освіти як багатомірного феномену, що постає ефективним чинником розвитку не тільки окремої особистості, а й усього суспільства.

Метою статті є визначення на основі аналізу актуальних соціокультурних проблем сучасного суспільства основних функцій масової мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як висловився німецький педагог Вальтер Гізлер, «хто хоче змінити реальність, мусить її спочатку побачити» [1, с. 261]. Але при «хворобах» суспільства навіть ще важче визначити діагноз, ніж при хворобах людини, а ще складніше – призначити терапію. Жодна галузь людського життя не може функціонувати ізольовано. Взаємозалежність окремих елементів соціокультурної системи детермінує необхідність пошуку комплексних підходів у вирішенні актуальних питань на шляху до гуманізації людства.

Загроза існуванню людству через екологічні катастрофи, війни, розвиток нових форм зброї (психологічної, бактеріальної, космічної, хімічної тощо), маніпуляції генної інженерії, клонування, поширення тероризму, національні й релігійні протиріччя й ін. підвищують значення гуманітарної освіти у формуванні моральної свідомості людей. Незважаючи на визнання важливої для розвитку суспільства ролі гуманітарних наук, у дійсності під тиском соціально-економічних умов все більше посилюється тенденція їх витіснення або відсунення на другий план негуманітарними науками.

Унаслідок окупації економічною моделлю мислення свідомості сучасного суспільства переважну частину своїх зусиль, своєї життєвої енергії людина втрачає на

© Сташевська І. О., 2017

оволодіння матеріальним достатком. Глибокі культурні цінності набули значення куліси, перед якою розігрується драма економічного виживання – щоденні турботи про заробіток, боротьба за робочі місця, нестача коштів у сім'ях для забезпечення найнеобхідніших потреб. Освітні та культурні інституції також вимушені підпорядковуватись вимогам ринкових відносин. Усе складніше стає для ВНЗ зберігати «нерентабельні» спеціальності, баланс між освітою та культурою, коли в реальному житті ідеал гуманістичної людини все більше поглинається образом функціональної (або кваліфікованої) особистості. Через залежність від умов ринку мистецтво втрачає свою конструктивну суспільно-регулятивну функцію.

Загально визнаними проблемами не лише в Україні, а й в усьому світі є сьогодні й зростання індивідуалізації людини, що часто межує з екстремальним егоцентризмом, загострення конкуренції між засобами масової інформації та педагогічними структурами, підвищення дитячої агресивності, порушення сімейних стосунків. Для значної частини молодого покоління сьогодні характерна відсутність ціннісних орієнтирів, дефіцит почуттів і моральна безвідповідальність. За результатами сучасних досліджень, у 40 % українських школярів відсутні соціально значущі цілі життя, до морального вдосконалення прагнуть тільки 5 % старшокласників, у цілому більшість учнів виявляє середній рівень моральної вихованості [2]. Насильство як соціальний феномен, як засіб самоствердження в суспільстві стає сьогодні реальною загрозою для формування цивілізованих відносин як у дитячому й молодіжному середовищі, так і при стосунках дітей з батьками й педагогами.

Причини цього полягають значною мірою в обмеженні контакту дітей з їхніми батьками до необхідного мінімуму через нестачу часу, зумовлену неймовірно швидким темпом життя та загальною соціально-економічною обстановкою, а також у впливі нових інформаційних технологій, що кардинально змінили не лише професійну сферу життя людини, але й школу, побут, вільний час дітей, молоді й дорослих.

Разом із позитивними моментами цих змін (насамперед, розширення можливостей та зростання швидкості отримання інформації з усього світу), домінування віртуального світу ЗМІ несе вже загальновідомі загрози. Неймовірна швидкість поширення інформації створює ситуацію перевантаженого інформаційного простору навколо людини, людство стає залежним від інформаційних

технологій. Сучасна молодь уже є мультимедійною генерацією, і не секрет, що сьогодні горизонт почуттєвого й когнітивного досвіду молодого покоління значною мірою визначають ЗМІ. Діти сприймають побачене на екрані як відбиток реальної дійсності. Педагогам усе важче протистояти позбавленій етичних і естетичних норм продукції ЗМІ, що фактично пропагують пияцтво, тютюнокуріння, вандалізм, насильство, безладні сексуальні стосунки, культ грошей та легкого, веселого й безтурботного життя, що має сьогодні драматичні наслідки для формування молодого покоління.

Унаслідок швидкого технічного розвитку й комерціалізації всіх сфер життя відбуваються кардинальні трансформації й у сфері мистецької освіти. Так, розвиток сучасних технологій, з одного боку, сприяв значному розширенню можливостей створення, презентації, «уживання» мистецтва та передачі мистецьких традицій, відкриттю доступу до різних видів мистецької продукції в будь-який час та будь-якому місці: сьогодні твори мистецтва найрізноманітніших стилів і жанрів супроводжують нас усюди – у власному будинку, на робочому місці, у магазині, кабінеті лікаря тощо.

З іншого боку, тотальна комерціалізація культури зумовила викривлення структури попиту на мистецьку продукцію. Наприклад, разом із відкриттям можливостей для індивідуалізації стилю музичного життя через панування на радіо й телебаченні популярної музичної продукції на другорядний план відходить класична й народна музика. Удавана легкість, з якою створюють нових «поп-зірок» в умовах шоу-бізнесу, також негативно впливає на бажання дітей і молоді вивчати багату спадщину академічної музичної культури. Усе це детермінує домінування в молодіжному середовищі ставлення до музики як до засобу розваги й приємного фону.

У зв'язку з цим, з метою розробки культурних пріоритетів та забезпечення цензури ЗМІ вважаємо вкрай необхідним створення державних і незалежних комісій, членами яких повинні бути провідні фахівці в галузі педагогіки, психології, медицини, соціології, мистецтвознавства та ін.

Без сумніву, лише введенням цензури цю глобальну проблему не вирішити. Насущною потребою суспільства є сьогодні активізація етичної й естетичної функції виховання дітей і молоді засобами різних видів мистецтв, що завдяки своєму величезному потенціалу духовного

збагачення й очищення людини може забезпечити оволодіння молодим поколінням одвічними загальнонародськими й національними цінностями духовної культури та сприяти цим виробленню імунітету до негативу, безпосередньо або побічно пропагованому через сучасні інформаційні технології. Уміння адекватно сприймати твори мистецтва як найважливіший показник естетичної культури особистості здатне протистояти насильству негативних проявів масової розважальної індустрії, що є реальною загрозою духовному світу людини з раннього віку.

Корисним у цьому контексті є німецький досвід уведення до обов'язкових завдань освіти на всіх її ланках формування медійної компетенції, що передбачає як володіння практичними вміннями й навичками використання мас-медіа технологій як допоміжного засобу пізнання світу, так і здатність критично підходити до вибору інформації, пропонованої через ЗМІ.

Негативним моментом поширення сучасних інформаційних технологій є також виникнення дефіциту набуття примарного досвіду на основі власної діяльності, обмеження реальних соціально-комунікативних контактів, марне проведення вільного часу. Реальною компенсацією в цьому аспекті може бути різноманітна самостійна й колективна мистецька активність людини з раннього й до похилого віку в родині, шкільних і позашкільних навчально-виховних закладах, професійних та аматорських мистецьких об'єднаннях тощо. Окрім того, наукові дослідження підтверджують, що колективна мистецька діяльність й зіткнення з прекрасним сприяє розвитку таких якостей характеру, як готовність до соціальної інтеграції, комунікабельність, увага до проблем інших людей, солідарність, терпимість й ін., що стає важливим чинником поліпшення міжособистісних стосунків у суспільстві.

Суттєвою проблемою для розвитку художньої культури в Україні, на нашу думку, є недостатня державна підтримка народних та академічних напрямків мистецтва, які завжди були і є фундаментом культури нашої держави та засобом формування духовності народу. Це стосується, насамперед, системи музичної самодіяльності, що сьогодні, порівняно з радянськими часами, перебуває майже в занепаді, а також видавництва спеціалізованих музичних газет та журналів. Якщо в нас їх нараховують одиниці через конкурентну неспроможність

«непопулярних» видань в умовах комерціалізації, то, наприклад, у Німеччині завдяки підтримці уряду федеральних земель, фахових об'єднань, спонсорів існують десятки не тільки музичних, а й музично-педагогічних (практичних і наукових) періодичних видань, що є невід'ємним засобом музичної просвіти населення.

Гостра професійна конкуренція, масштабні й швидкі зміни науково-технічних, політичних, соціокультурних, економічних, професійних і побутових умов життя детермінують зміни вимог до освіти. Якщо протягом багатьох століть достатньо було в дитинстві й молодості опанувати базовими знаннями й вміннями, яких могло вистачити на все подальше життя, то сьогодні часові цикли необхідного оновлення індивідуальних знань стають усе коротшими, а ймовірність частого професійного переорієнтування все більше зростає. У зв'язку з цим зростає роль таких якостей особистості, як креативність мислення, ініціативність, гнучкість у комунікативних відносинах, самостійність судження, уміння обирати пріоритети, емоційна стабільність у стресових ситуаціях, здатність до концентрації й реакції, готовність до самонавчання. Постійна самоосвіта протягом усього життя стає життєвою необхідністю для кожного, а «навчити вчитися», сформувані вміння виробляти індивідуальні стратегії самоосвіти, які допоможуть у короткій термін оволодіти новою інформацією – найважливішим завданням на всіх вікових і дисциплінарних рівнях навчання молодого покоління.

Результати новітніх емпіричних досліджень доводять, що мистецька освіта є ефективним засобом формування вищезазначених якостей. У цьому аспекті важливою умовою забезпечення якості мистецької освіти є спрямування навчально-виховного процесу на формування не тільки специфічно мистецької компетентності, а й здібностей, що з огляду на нові суспільні умови є важливими для повноцінної самореалізації індивідуума в особистому й громадському житті, а також для гуманного співіснування разом з іншими членами суспільства.

В Україні останнім часом більш гострими стають міграційні проблеми, етнічні конфлікти. Невирішені міжособистісні, міжнаціональні та інші протиріччя є значною мірою відображенням проблем педагогіки. Позитивним прикладом спрямування педагогічних зусиль на вирішення міжкультурних протиріч є впровадження з 90-х років минулого століття в освітню практику всіх навчальних закладів

ФРН концепції інтеркультурної мистецької освіти.

Саме інтеркультурна орієнтація, як свідчить німецький досвід, відкриває перспективи для формування мультикультурних мистецьких компетенцій як умови для свідомого, активного, самовизначеного й соціально терпимого життя в мультикультурному суспільстві, інтеграції окремих мистецьких традицій у культурний простір суспільства, взаєморозуміння та взаємоповаги представників різних народів у рівноправному комунікативному процесі та створення цим сприятливих умов для їхнього гуманного співіснування, ненасильницького урегулювання політичних, міжнаціональних та міжособистісних протиріч, що неминуче виникають.

І особливо сьогодні, коли для українського суспільства характерні загострення національного питання, зростання в молодіжному середовищі негативного ставлення до представників інших національностей, що все частіше виявляється в брутальних вчинках, необхідно використовувати всі засоби, зокрема інтеркультурне виховання, задля формування толерантних відносин між усіма мешканцями нашої країни незалежно від їхнього етнічного статусу. І ми мусимо визнати це одним з найважливіших завдань української школи, якщо хочемо називати себе дійсно гуманним, високорозвиненим європейським суспільством.

Водночас, усвідомлюючи важливу роль мистецтва в процесі гуманізації суспільства, мусимо пам'ятати й про те, що мистецька продукція може бути як благом, вираженням гуманістичних запитів, так й інструментом маніпуляції, політичного впливу й погрозою людині. Уроки історії музичної педагогіки (наприклад, наслідки ідеологічної функціоналізації музичного виховання в часи Третього Рейху та НДР) указують на те, що до питання використання впливу мистецтва в соціальному контексті слід підходити дуже обережно. Уміння раціонально використовувати різні функціональні можливості мистецтва має стати надбанням молодого покоління України.

Отже, важливим є спрямування процесу мистецької освіти на всіх її ланках на формування як фахових знань, умінь і навичок, так і соціальних, персональних, етичних, естетичних, медійних й інших компетенцій. Проте, пріоритетну роль серед усіх можливих цілей і завдань мистецької освіти все ж таки повинні зберігати специфічно мистецькі, за винятком, якщо

музичне, образотворче, хореографічне тощо навчання й виховання використовують свідомо як засіб компенсації та корекції особистісних проблем (у самооцінці, комунікації, соціальній адаптації тощо). Тобто це означає, що слід урахувувати весь спектр навчально-виховного й розвивального потенціалу мистецької освіти, але при цьому об'єктивно, без утопічно-ідеалістичного перебільшення оцінювати й використовувати її можливості в загальному розвитку особистості й суспільства.

У цьому контексті необхідною умовою плідного розвитку системи мистецької освіти України є інтенсифікація кооперації всіх суспільних сил: політиків, органів управління, загальноосвітніх шкіл, позашкільних навчально-виховних закладів, ВНЗ, засобів масової інформації й комунікації, концертних організацій, мистецьких об'єднань, церкви тощо.

Виходячи з вищезазначеного, основні функції масової мистецької освіти можна класифікувати за такими перспективами: 1) особистісно-формувальна (сприяння всебічному гармонійному розвитку особистості в когнітивній, емоційній, психічній, фізичній, морально-естетичній, соціальній та творчій сферах, сприяння процесу самоідентифікації та самореалізації індивідууму); 2) естетично-виховна (формування естетичної культури особистості: почуття прекрасного, естетичних інтересів, смаку, ціннісних орієнтацій у сфері мистецтва); 3) культурно-інтегративна (виховання відкритості та емпатії до проявів різних культур); 4) соціально-інтегративна (сприяння соціальній адаптації, розвитку навичок міжособистісної комунікації та кооперації особистості, інтеграції й гуманізації суспільства).

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Таким чином, підвищення якості масової й професійної мистецької освіти розкриває для суспільства не тільки можливості передачі мистецьких традицій, культурної соціалізації й естетичного виховання молодого покоління, а й шанси зменшити актуальні соціальні проблеми, притаманні сучасній цивілізації, а зневажливе ставлення до процесу мистецької освіти широких верств населення може бути загрозливим у перспективі гуманного існування та ефективного розвитку суспільства.

Мистецтво у всіх його різноманітних проявах має отримати у вітчизняній системі освіти ранг, відповідний його гуманному призначенню. Незважаючи на деформування

естетичних орієнтацій значної частини сучасного суспільства, духовний фундамент нашого народу, що ґрунтується на глибоких національних традиціях, не втрачено. Разом із прагматизмом і раціоналізмом, характерним для сучасного молодого покоління, помітним в останні роки стає підвищення культурної самосвідомості молоді. І саме мистецтво як явище культури своїми вічними шедеврами здатне наблизити «генерацію майбутнього» до усвідомлення неминущих національних та загальнолюдських цінностей.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Gieseler W. Curriculum-Revision und Musikunterricht / Walter Gieseler // Geschichte der Musikpädagogik / [hrsg. von H.-C. Schmidt]. – Kassel, 1986. – S. 215 – 266.
 2. Шкурін О. І. Виховання моральної культури старшокласників засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. І. Шкурін. – Луганськ, 1999. – 17 с.

REFERENCES

1. Gieseler, W. (1986). Curriculum-Revision und Musikunterricht. – Kassel.
 2. Shkurin, O. I. (1999). *Vichovannya moralnoyi kulturi starshoklasnikiv zasobami mistetziv*. [Education

of moral culture of senior pupils by means of art]. Lugansk.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СТАШЕВСЬКА Інна Олегівна – доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч мистецтв України, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Наукові інтереси: проблеми функціонального значення мистецтва й мистецької освіти, розвиток вітчизняної та зарубіжної музичної педагогіки, методології порівняльного педагогічного дослідження, формування професійної компетентності майбутніх музикантів тощо.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

STASHEVSKAYA Inna Olegivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, honored worker of arts of Ukraine, director of educational and scientific institute of culture and arts of the Luhansk national university of Taras Shevchenko.

Circle of scientific interests: problems of functional value of art and art education for the individual and all society, development of musical pedagogics, methodology of a comparative pedagogical scientific, formation of professional competence of future musicians and so forth.

Дата надходження рукопису 05. 04. 2017 р.

УДК 371.12

СТРИХАР Оксана Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедрою музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
 e-mail: oksana@strikhar.com.ua

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Перетворення суспільства на основі гуманізації й демократизації, захопивши всі сфери соціального життя, викликало глибокі зміни й у сфері освіти. В останнє десятиліття спостерігається спрямованість освіти на гуманістичні, особистісно-орієнтовані й розвиваючі освітні технології. У руслі нової освітньої стратегії, коли одним з найважливіших визнається завдання створення умов для саморозвитку й творчої самореалізації особистості, змінилося відношення до учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку музичного мистецтва, інтеграційному освоєнню

мистецтва взагалі й музики, зокрема, присвячена значна кількість наукових праць видних учених. У їхньому числі: Л. Б. Архімович, О. Г. Бенч-Шокало, Н. О. Герасимова-Персидська, С. С. Горбенко, М. М. Гордійчук, М. О. Грінченко, М. П. Загайкевич, Е. С. Зинькевич, Н. І. Королук, А. П. Лащенко, І. Ф. Ляшенко, А. К. Мартинюк, О. П. Рудницька, М. В. Черепанин та ін.

Мета статті полягає в обґрунтування принципів інтеграції в освітньому процесі навчання музичному мистецтву

Виклад основного матеріалу дослідження. Урок, як основна, традиційна форма викладання тієї або іншої дисципліни в загальноосвітній школі, є найважливішим

показником реалізації навчальної програми. Ми виходимо з того, що саме побудова уроку, його «архітектоніка», методологічну основу яких становлять методи викладання, взаємообумовлюють його форму й зміст. Але ми також вважаємо, що сучасний, інтегрований урок музики повинен у корені відрізнятись від звичайного уроку, оскільки вчитель музики в стані сам (без «сторонньої» допомоги, тобто без конкретної участі вчителів з інших предметів) реалізувати інтегративний підхід. Зрозуміло, у такому випадку вчитель повинен володіти: високими професійними якостями, філософським мисленням, бездоганним і різнобічним естетичним смаком, а також широким науково-практичним кругозором (а це можливо лише при створенні якісно нового рівня професійної підготовки вчителя музики).

Слід відповісти на питання: як будувати урок музики, ґрунтуючись на інтеграції й у чому особливості інтегрованого уроку з предмету «Музичне мистецтво»? Беручи до уваги багатий передовий педагогічний досвід у цьому напрямку, вважаємо, що вони полягають у наступному:

1. У розвитку навичок асоціативного мислення в учнів: від спонтанного розуміння музичного твору або якого-небудь факту, пов'язаного з музичним мистецтвом, до його поглибленого, «розгалуженого», «об'ємного» розуміння – і як явища мистецтва взагалі, і як фактора світоглядно-філософського, і як психологізму особистісного сприйняття. Тому в ході уроку та сама інформація багаторазово переломлюється через спектр різних знань (мистецтвознавчих, природнонаукових, світоглядних та ін.). Прийоми тут доречні всілякі: від вербально-семіотичних до символіко-абстрактних. Так, наприклад, трактування, поняття «ритм» – досить різноманітне, багатогранне, поліфункціональне й пов'язане з багатьма явищами й проявами як у живій, так і в неживій природі. Музика як продукт вищої нервової людської діяльності – це лише одна із цих граней. А на біологічному рівні ритм – більш велике поняття. На рівні ж «мікрокосму», як виражалися давньогрецькі філософи (тобто на атомно-молекулярному) – ритм має дещо інший смисл... І так далі: уява, «підстьобнута» музичним матеріалом і аналогіями з інших наукових сфер, несе нас (насамперед учнів) у безбережні простори пізнання істини.

2. В умінні раціонально й універсально використовувати міжнаукові зв'язки. Від нього багато в чому залежить напрямок пошуку істини учнями. Учитель же, подібно

керманичеві, повинен уміти бачити «береги й мілини», що неминуче виникають при русі корабля за назвою «Фантазія». У цьому, як нам здається, стрижень наступності освіти (коли Знання стає й кінцевою метою навчання, і способом досягнення цієї мети). До цього необхідно ще додати й навчання школярів основам логічного, діалектичного мислення.

3. У пропорційному сполученні трьох режимів навчання:

а) екстрактивному (лекційний виклад матеріалу; пасивно-споглядальний характер діяльності учнів);

б) інтерактивному (діалог; індивідуальні форми навчання);

в) інтрактивному (самостійна навчальна діяльність).

4. В орієнтації на проблемно-пошукову діяльність учнів. Школяр на сучасному уроці музики повинен бути поставлений у позицію дослідника й навіть, у якомусь ступені, «першовідкривача», а не в рамки простого обивателя й споживача (якому що «підсунуть», те й «проковтне»). Урок тільки тоді є по-справжньому цікавим, коли учень не чує на ньому в черговий раз «прописні істини», а він сам їх відкриває (традиція евристичної педагогіки Платона).

Як показує практика, найбільшого ефекту впровадження принципу інтеграції досягає саме в тих класах, основу педагогічної технології в яких становить система розвиваючого навчання, або його елементи.

Виходячи з огляду пояснювальних записок нашої авторської програми, а також цілого ряду інших інтегративних програм з музики, нами визначені наступні тенденції, характерні для інтегрованих програм і курсів у цілому (у т.ч. з музики):

– збільшення, відновлення, розмаїтість інформації (від класу до класу);

– актуалізація, а в міру необхідності, і коректування навчально-тематичних планів; активний розвиток логічних асоціативних зв'язків (розвиток мислення) при тісному взаємозв'язку з образною (емоцій) сферою особистості учнів;

– зростаюче значення міжнаукових зв'язків, при акценті на світоглядний, психологічний і естетичний фактори;

– комплексне поєднання методів контролю, самоконтролю й діагностики (як на уроках, так і у виконанні творчих завдань вдома);

– активізація всіх видів діяльності учнів на уроці;

– розумне поєднання у викладанні предмета соціально значимих методів і

принципів (демократизм, помірний лібералізм і здорова конкуренція) з інтрактивним, діалоговим режимом навчання (педагогіка співробітництва, педагогіка співтворчості, педагогіка здобування, проблемна педагогіка);

– розрахунок на розвиваюче навчання.

– «Точкова» – епізодична, вузьколокальна інтеграція: на рівні окремих понять, визначень, структурних елементів (наприклад, взаємозв'язок музичного й образотворчого ряду, музичного й літературного тексту; або це відбито технологічно – у сполученні прийомів, методів, жанрів з декількох видів мистецтва).

– Блокова інтеграція, або інтеграція середнього рівня – на рівні взаємопроникнення з декількох різних областей знання тем, ідей, методів, теорій (на уроках музики вона буває або тематична – наприклад, тема моря у музиці, образотворчому мистецтві й літературі; або мистецтвознавча, що дає значне число «ступенів свободи» через поєднання, аналіз і узагальнення різних видів мистецтва, а не окремих творів або їхньої тематики);

– Комплексна, або широкомасштабна інтеграція – на культурологічному, філолофсько-світоглядному рівні, на основі рефлексивного оперативного творчого обміну знаннями з різних сфер (наприклад, спів повинен розглядатися як багатоликий, сумарний, інтеграційний процес – фізіологічний, фізичний, гносеологічний, духовний, соціологічний, творчий та ін., тобто у різних іпостасях співу як природного феномена).

Серед учених, педагогів і мистецтвознавців сьогодні існує чимало різних теорій, концепцій, моделей музично-естетичної культури особистості, формування якої – обов'язок фахівців. Тому вважаємо доцільним коротко проаналізувати їх у контексті нашого дослідження.

Музика займає своєрідне положення в культурі взагалі. З філософської позиції, прийнято розділяти культуру на два види: матеріальну й духовну. Але музичне мистецтво, як таке, являє собою якийсь їхній симбіоз або синтез (інтеграцію). «Музика завжди сприймається як щось єдине. Послідовні моменти всунуті один в інший. Сприйняти мелодію не значить сприйняти перший звук, потім, забувши його, сприйняти другий, потім, забувши другий, сприйняти третій і т.д. Сприйняти музичний твір – означає якось разом поєднати й переробити всі послідовності, з яких він складається. І тільки тоді, коли весь музичний твір може бути нами представлений в одну мить, коли

ми вже не почуваємо його як щось складене з часових моментів і взагалі частин, тільки тоді можливий умовний «розподіл» його на частини, причому кожна частина тим самим уже нести в собі енергію цілого» [3].

«...Поняття «Культура» позначає якийсь особливий, вищий, якісно характерний шар усякого явища: духовного, художнього, наукового, технологічного, морального» [5]. Але сьогодні ситуація в суспільстві (а отже, і в освіті) склалася таким чином, що саме це поняття стосовно до особистості людини прирівнюється до слова «поінформованість». Однак, «якщо вивчення точних наук розвиває в людині глибоке логічне мислення, раціональний початок, то збагнення культури, прилучення до мистецтва наповнює її духовністю, а інформаційну людину робить інтелігентом» [1]. Отже, сутність мистецтва як би визначає, опосередковує і його місце в цілому в культурі.

Розглянемо, що ж входить у поняття власне художньої культури на сучасному етапі розвитку суспільства. У різних учених ми можемо спостерігати різний підхід до трактування цього поняття. Наприклад: «Художня культура – сукупність цінностей, створених у різних видах мистецтва, що розуміється як органічне ціле й співвіднесена з усім процесом суспільно історичного розвитку людства». М. Ф. Овсянников дає наступне визначення естетичної культури в цілому: «Культура естетична – сукупність естетичних цінностей, способів їх створення й споживання. Будова естетичної культури багатомірна... Залежно від соціальної значимості виділяється естетична культура особистості, соціальної групи й суспільства в цілому» [2].

М. С. Каганом дано наступне трактування поняття «художня культура особистості»: – властивості суб'єкта; продукти художньої діяльності; діяльність суб'єкта по створенню і висвітленню художньої діяльності; інституту, що забезпечують таку діяльність.

Під властивостями суб'єкта (індивіда) маються на увазі його музичні здібності. Продукти ж художньої діяльності є не що інше, як твори мистецтва (музичного, образотворчого, театрального та ін.). Тоді власне художньою діяльністю можна назвати творчість як таку, тобто процес збагнення й застосування специфічних знань, умінь і навичок по створенню творів мистецтва, а також мистецтвознавчі описи цих процесів (з метою подальшої передачі такої інформації на особистісному рівні). Інститути ж, що забезпечують таку діяльність – це різні

навчальні, науково-дослідні й культурні заклади спеціального призначення (музичного, образотворчого, хореографічного, театрального, мистецтвознавчого й іншого профілів); загальноосвітні установи (школи, ліцеї, гімназії, коледжі); ВНЗ; культурно-просвітні заклади (музеї, концертні зали, бібліотеки, архіви, Будинки й Палаці культури та ін.); науково-дослідні установи різної відомчої підпорядкованості.

На підставі аналізу концепцій формування музично-естетичної культури особистості необхідно відзначити наступні нові підходи. По-перше, формування внутрішньої музично-естетичної культури особистості проходить на рівні художньо-естетичної свідомості, а також художньо-образного, абстрактного мислення й інших компонентів. По-друге, формування внутрішньої музично-естетичної культури особистості відбувається в результаті цілеспрямованого «переходу» музично-естетичної культури суспільства в музично-естетичну культуру особистості в процесі музичної діяльності шляхом сприйняття музичних творів.

Бачення компонентів естетичної свідомості особистості з сучасних позицій може бути викладене в надзвичайно простому й разом з тим всеосяжному вигляді. Успішність процесу формування естетичної свідомості в сучасних молодих людей залежить від того, чи враховується належною мірою соціокультурна ситуація в країні, зміни в соціально-психологічному кліматі, що склався в цей час, що впливає на життєві позиції молоді, її менталітет, взаємини зі старшим поколінням.

На нашу думку, формування художньої культури учня передбачає вміння цінувати й розуміти прекрасне в природі, у продуктах фізичної, розумової й духовної праці людей; вміння користуватися плодами культурного розвитку людства й власного народу (етнонаціональна традиція); вміння посильно брати участь у процесі підтримки й відновлення суспільної культури – всупереч пережиткам, забобонам і помилковим новаціям; шляхом удосконалювання своєї особистості, за допомогою художнього спілкування й власної участі в дитячій художній творчості й у культурному житті країни й світу.

У цілому поняття музично-естетичної культури розвивається залежно від соціального замовлення суспільства та є складним, багатоаспектним, інтегрованим утворенням, що складається з ряду компонентів, описаних нами.

Тепер необхідно зробити чітке

розмежування між поняттями «інтегративний (інтегративність)», «інтегрований (інтегрування)» і «інтеграційний (інтеграційність)» – похідних первісного поняття «інтеграція». І насамперед це необхідно в силу деякого стильового різнобою й підходу в різних авторів (треба відмітити, що в педагогічній практиці існують паралельно всі ці терміни, хоча необхідного теоретичного, наукового, методологічного трактування, оцінки не одержав жоден з них).

– Інтеграція – це стан зв'язності окремих елементів системи (наприклад, міжнаукова інтеграція, принцип інтеграції);

– інтегративність – ступінь її використання (наприклад, інтегративні прийоми, властивості, компоненти, підходи);

– інтеграційність – принцип застосування інтеграції, підхід у реалізації інтеграції (наприклад, інтеграційні процеси в сфері освіти, інтеграційне освоєння);

– інтегрування – сумарний процес застосування інтеграції в цілому, насиченість структурного терміну інтеграцією як такою (наприклад, інтегрований урок, інтегрована програма, інтегрований курс, інтегрований характер навчання, інтегровані форми навчання).

Аналіз принципів загальної й часткової дидактики (їхній історичний генезис), так само як і сучасної ситуації в педагогіці, дозволяє говорити про необхідність введення (зокрема, у педагогіці мистецтва, і особливо – у музичній педагогіці) нового принципу – принципу інтеграції.

Сутність принципу інтеграції полягає в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних областей знання: у вигляді:

а) окремих (точкова інтеграція);

б) декількох (блокова інтеграція);

в) багатьох у сукупності (комплексна інтеграція) – асоціацій, символів, категорій та ін.; з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей особистості учнів; з метою оптимізації й підвищення ефективності формування цілісної картини світу і явищ життя учнями в рамках одного предмету.

Тим самим, використання принципу інтеграції в навчальних заняттях (при опорі на широке застосування міжнаукових зв'язків) сприяє гармонічному розвитку особистості і учня, і вчителя, а також розвиваючому, гуманістичному навчанню, стимулюючи науково-пошукову, творчу діяльність як учнів, так і викладачів.

Цей принцип є результатом глибокого впливу, зробленого багатьма з описаних вище

дидактичних принципів, а також плодом численних роздумів в міру інтеграції інших принципів, запропонованих у нашій авторській концепції викладання музики у ході педагогічного експерименту. Наведемо ці принципи, що є ніби складовими ланками одного ланцюга: діалектичний виклад матеріалу; логічний взаємозв'язок у тематизмі; актуалізація матеріалу (розумне відновлення або заміна окремих матеріалів у дусі часу – з урахуванням соціального замовлення й інтересів учнів); експонування вузлових тем (тобто їхнє більш яскраве й повне розкриття, насичення на нових вікових рівнях); діалоговий режим навчання (співробітництво й співтворчість учителя й учнів, батьків і учнів, вільний обмін думками); пріоритет громадянського виховання (українського менталітету, загальнолюдських духовних цінностей, високих моральних якостей, поваги до історії, світоглядне мислення); творчість на основі здорової конкуренції учнів (рейтинг ідей, здібностей, можливостей); різноманітні міжнаукові зв'язки (їхнє логічне й емоційне затребування на уроках музики).

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, на сучасному етапі розвитку педагогіки принцип інтеграції (зокрема, на уроках музики) може послужити своєрідним «каталізатором» освітнього процесу, невідступною ланкою в ланцюзі численних експериментальних досліджень і в стані вирішити парадоксальну, «патову» ситуацію в сучасній педагогіці, що метається між двома підходами – «розділовим» і «об'єднавчим (інтегративним)». Сучасній школі (а, отже, і професійній підготовці вчителів) потрібні воістину прогресивні зміни («тут» і «зараз»), а не чергові «реформи» і «реформації», що нагадують «косметичний» ремонт будівлі (тобто Освіти), що вимагає капітального ремонту й реконструкції.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Ленинград. – 1973. – 235 с.
2. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – Москва. – 1983. – 308 с.
3. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-н-Д: Изд-во Рост. Пед. ун-т. – 2000. – 400 с.
4. Дистервег Ф. А. Избранные педагогические сочинения / Сост. В. А. Ротенберг, предисл. Е. Н. Медынского. – М., 1956. – 214 с.

5. Каптерев П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании // Педагогика. – 1999. – №7. – С.73–84.

6. Монтессори-материал. Часть 1. Школа для малышей / Пер. с нем. М. Бутуриной. Ред. Е. Хилтунен. – М., 1998. – 80 с.

7. Песталоцци И. Г. «Лингард и Гертруда» / И. Г. Песталоцци: Избранные сочинения. – Т.1. – М. – 1936. – С. 137–143.

8. Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – Москва. – 1990. – С. 93–103.

9. Юсов Б. П. Современная концепция образовательной области «Искусство» / Виды искусства и их взаимодействие / Б. П. Юсов. – Москва, 2001. – С. 20–28.

REFERENCES

1. Asaf'ev, B. V. (1973). *Yzbrannue stat'y o muzikal'nom prosveshchenyy u obrazovanyu*. [Selected articles about music education and education]. Lenynhrad.
2. Babanskyu, Yu. K. (1983). *Pedahohyka*. [Pedagogy]. Moskva.
3. Danylyuk, A. Ya. (2000). *Teoryya yntehratsyyu obrazovanyu*. [The theory of integration of education]. Rostov-n-D.
4. Dysterveh, F. A. (1956). *Yzbrannue pedahohycheskye sochynenyu*. [Selected pedagogical works]. Moskva.
5. Kapterev, P. F. (1999). *O samorazvytyu y samovospytanyu*. [On self-development and self-education]. Moskva.
6. *Montessory-materyal. Chast' 1. Shkola dlya malushey* (1998). [Montessori-material. Part 1. School for kids]. Moskva.
7. Pestalottsy, Y. N. (1936). *Lynhard y Hertruda*. [Lingard and Gertrude]. Moskva.
8. Rozanov. V. V. (1990). *Sumerky prosveshchenyya*. [Twilight of the enlightenment]. Moskva.
9. Yusov. B. P. (2001). *Sovremennaya kontseptsyya obrazovatel'noy oblasti «Yskusstvo»*. [The modern concept of educational area «Art»]. Moskva.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СТРИХАР Оксана Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

STRIKHAR Oksana Ivanivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head of Department of musical art of the Nikolaev national University named of V. O. Sykhomlynskyi.

Circle of scientific interests: professional training of future teachers of musical art.

Дата надходження рукопису 16. 04. 2017 р

УДК 37. 091. 3:78(075.8)

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович –
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри музично-теоретичних та
інструментальних дисциплін
Центральноукраїнського
державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID iD 0000-0003-2760-275 x
e-mail: cherkasov_2807@ukr.net

ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД В КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вступ України до Європейського освітнього простору уможливило створення необхідних умов для опанування молоддю культурою різних народів і країн світу. Ознайомлення з музичною спадщиною відомих композиторів минулого і сучасності позитивно впливає на формування світогляду та інтелектуально-художнього мислення учнів. За такого підходу обґрунтування і тлумачення змісту уроків музичного мистецтва в загальноосвітньому навчальному закладі є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями Е. Б. Абдулліним, О. О. Апраксіною, Л. О. Безбородовою, В. М. Лабунцем, О. В. Лобовою, Л. М. Масол, О. В. Михайличенком, О. М. Олексюк, В. Ф. Орловим, М. С. Осенневою, О. М. Отич, Г. М. Палдалкою, Е. П. Печерською, І. І. Полу-бояриною, О. Є. Ребровою, О. Я. Ростовським, Н. А. Сегедою, Л. О. Хлебниковою, Л. В. Школяр різною мірою досліджено та розкрито ті чи ті питання сприймання музики учнями різних вікових груп, обґрунтовано формування навичок аналізу музичного твору учнями на уроках та в позакласній діяльності. Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження названих авторів, уможливило усвідомити особливості герменевтичного підходу до змісту навчального матеріалу з музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах.

Мета статті. Виходячи із заявленої проблематики, мета статті полягає в обґрунтуванні герменевтичного підходу до уроків музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Герменевтика (від грецького *ερμηνεύειν* – тлумачити) вважається напрямом наукової діяльності, який пов'язано з дослідженням, поясненням,

тлумаченням історичних фактів і явищ. Як науковий феномен герменевтика має сталі історичні коріння і презентує мистецтво проникнення одної свідомості в іншу. Широкого значення герменевтика набуває у ХХ столітті й використовується в теорії і історії педагогіки у якості герменевтичного підходу, за допомогою якого дослідник проникає в суть певного музично-педагогічного явища чи музично-педагогічної технології й в процесі наукового аналізу пропонує своє бачення інтерпретації музичного твору.

Тож цілком закономірно, що в процесі опанування темою першого півріччя 4-го класу «Музика мого народу» вчитель уводить учнів у світ народної та композиторської музики. Це відбувається в процесі обговорення дітьми вражень від літніх зустрічей з музикою. З-поміж цього доцільно звернути увагу на те, що народна пісня передається від покоління до покоління, від родини – до родини, а композиторські пісні пишуться композиторами й поетами. Вони за своїм характером і змістом можуть нагадувати народну пісню. Не випадково про них говорять, що написані ці пісні в народному дусі. Щоб довести схожість народної та композиторської музики, варто запропонувати прослухати українську народну пісню «Ой гиля, гиля, гусоньки, на став» та написану сучасним українським композитором В. Івасюком пісню «Відлітали журавлі». При цьому слушно заслухати та обговорити враження учнів від прослуховування цих двох мелодій, визначити їхні спільні інтонації.

Виходячи з того, що укладачі шкільної програми пропонують познайомити учнів з українськими трієстими музиками, вчителю варто нагадати дітям, що в давнину в різних регіонах України створювалися різні за складом народні інструментальні ансамблі, до яких входили три інструменти, а саме: скрипка, цимбали, бубон або барабан, нерідко сопілка. У наші часи українські інструментальні ансамблі зберегли за собою

© Черкасов В. Ф., 2017

статус троїстих музик, але сьогодні вони значно розширили свій склад. До них входять струнні (скрипка, басоля, контрабас, цимбали, бандури), клавішні (баян або гармоніка), ударні (барабан, бубон, мідні тарілки) інструменти. Можливі різні за складом комбінації цих інструментів, але в кожному з них повинні бути скрипка та цимбали. Учителю варто підготувати відеоматеріали фрагментів концертних виступів відомих колективів та обговорити з дітьми їхні враження від знайомства з інструментальною музикою. Слушно зосередити увагу на поєднанні тембрів музичних інструментів у різних за складом ансамблях та виявити особливості метроритмічної побудови мелодій.

Поглиблення в тему «Музика мого народу» відбувається поступово, через ознайомлення з календарними піснями, якими супроводжувалися зустрічі Нового року, прихід весни, піснями літньо-осіннього циклу тощо. Розучування та виконання таких українських народних пісень, як «В понеділок раненько», «Котився снопочок», «Вийшли в поле косарі», уможливує ознайомлення учнів із календарними піснями землеробського циклу, а саме: жнивварськими піснями. Ці пісні поділяються на три групи, як-от: зажинкові, жнивварські та обжинкові. За своєю спрямованістю такі пісні виховують морально-етичні якості особистості й уможливають усвідомлення учнями ролі музики в житті українського народу. З-поміж цього, вчителю необхідно зосередити увагу дітей на тому, що жнивварські пісні оспівують працелюбність і душевну щирість українського народу, вирізняються простотою і реалістичністю.

Чільне місце на уроках відводиться жартівливим і сатиричним пісням. Учні слухають такі пісні, як: «Та орав мужик край дороги», «Соловечку, сватку, сватку», розучують жартівливу пісню «Сіяв мужик просо». Учителю доцільно підвести дітей до висновку, що жартівливі пісні відтворюють широкий діапазон почуттів людини. У них знайшов вияв народний гумор та віра народу в свої можливості, любов до життя, спритність та дотепність. Сповнена м'якого гумору, відома українська народна танцювальна пісня «Дівка в сінях стояла» майстерно використана М. Калачевським у другій частині «Української симфонії» є яскравим прикладом використання українських народних пісень у композиторській творчості.

Подальше вивчення теми «Музика мого народу» відбувається через ознайомлення дітей з танцювальними піснями та

коломиїками, у яких поєднується поетичне начало з хореографією. Крім того, вчителю доцільно вивчити з дітьми танцювальні рухи, характерні для цього типу пісень і ввести їх до виконання та проведення позакласних виховних заходів. Слушно також прослухати з дітьми фінал Симфонії соль мінор невідомого автора початку XIX століття, у якому звучить запальний народний танець «Козачок». Прикладом використання народної музики композиторами може бути «Гуцульська рапсодія» Г. Майбороди, у вступі до якої звучить мелодія на ліричну тему народної пісні «Верховино, світку ти наш».

Певне місце укладачі програми відводять родинно-побутовим пісням, одного з найдавніших жанрів музичної народно-пісенної творчості. У них йдеться про життя людей і стосунки в сім'ї. Прикладом таких пісень є колискові пісні, сповнені любові, ніжності, бажання бачити своє дитя здоровим і щасливим, розумним та сміливим. Українська народна пісня в обробці М. Вериківського «Котику сіренький» є одним із прикладів колискових пісень, які виконують і розучують на уроці музики.

Учитель повинен переконати учнів у тому, що композитори завжди з великим шануванням ставилися і ставляться до народної творчості, створюють обробки народних пісень для різного складу виконавців. Прикладом використання українських народних пісень у своїй творчості є третя частина «Української симфонії» М. Калачевського, у якій звучать теми українських народних пісень «Ой дівчино, ти моя мати» та «Ой джигуне, джигуне». Вони є твердженням того, як майстерно композитор використав народну пісню в симфонічній музиці. У результаті чого діти приходять до висновку, що народна й композиторська музика виражає найрізноманітніші настрої, почуття, думки та характери людей.

У другій чверті відбувається поглиблення в тему «Музика мого народу». Тому цілком закономірно, що розучування і виконання українських народних історичних пісень «Ой на горі та жінці жнуть» та «Гей, там, на горі, Січ іде» уможливує формування в учнів не тільки навичок багатоголосного співу, а також допомагає звернути увагу дітей на героїчні вчинки та подвиги українського народу на різних етапах історичного розвитку. За такого підходу вчителю доцільно нагадати дітям історичні факти і явища, з якими вони знайомилися при вивченні інших навчальних дисциплін. Окрім історичних пісень, увагу

учнів варто зосередити на творах героїчного та соціально-побутового змісту, котрі належать до жанру українських народних дум. Слід визнати, що саме для дум характерний імпровізаційно-речетативний характер мелодії, сольне виконання в супроводі бандури, а в давнину – кобзи. Отже, ознайомлення з думою «Маруся Богуславка» дасть учням відчуття й уявити трагічні сторінки історії українського народу, а також проаналізувати інтонаційно-образну структуру музики, виявити спільні риси й відмінності порівняно з історичними піснями.

Варто зазначити, що знайомство з музикою свого народу триває й на наступних уроках, коли учні слухають «Запорізький марш» Є. Адамцевича та думу «Іван Богун». Передусім, перед дітьми відкриваються нові сторінки історії українського народу. Учні дізнаються про роль кобзарів, які пропагували українські народні пісні та намагалися виховати в слухачів почуття патріотизму та національної гідності.

Зрештою, не менш цікавим для дітей є ознайомлення з творчістю легендарної піснярки Марусі Чурай. Цілком імовірно, що українська народна пісня «Засвітали козаченьки» слугує прикладом виховання патріотизму, любові до Батьківщини, мужності й завзяття. Учитель повинен розкрити учням нові сторінки історії українського народу, пов'язані з визвольною боротьбою проти польської шляхти та постаттю Богдана Хмельницького. Дітям доцільно запропонувати уривки з кінофільму «Богдан Хмельницький», щоб вони глибше відчували й усвідомили атмосферу тієї епохи.

Почуття патріотизму й національної єдності вчитель продовжує формувати в учнів у процесі слухання увертюри до опери М. Лисенка «Тарас Бульба». Перед прослуховуванням доцільно розповісти дітям сюжет повісті М. Гоголя та запропонувати переглянути фрагменти однойменного кінофільму. Під час інтерпретації твору слушно зупинитися на характеристиці героїчної та ліричної тем увертюри, на використанні композитором мелодії пісні «Засвітали козаченьки».

Виховання любові до Батьківщини та історичного минулого свого народу відбувається в процесі ознайомлення дітей з народною музикою, яку композитори використовували в симфонічній творчості. Отже, вчителю слушно зосередити увагу учнів на народних піснях різних жанрів, котрі композитор М. Калачевський використав у першій частині «Української симфонії». За допомогою словника емоційно-образних визначень охарактеризувати музичні образи,

які передаються засобами оркестрового звучання. Ще одним прикладом використання українських народних пісень у симфонічній музиці може слугувати Друга симфонія Л. Ревуцького. У третій частині симфонії композитор використав дві ігрові українські народні пісні «А ми просо сіяли» та «При долині мак». Варто запропонувати дітям охарактеризувати засоби музичної виразності, а за допомогою фарб намалювати картину народного свята, яку композитор майстерно відтворив у фіналі симфонії.

Цілком закономірно, що уроки напередодні Нового року ставлять за мету підготувати клас та окремих солістів-виконавців до зустрічі Нового року. У центрі уваги вчителя повинні бути календарно-обрядові пісні, і насамперед, це колядки й щедрівки, котрі вважаються прикрасою Новорічних свят. Колядки й щедрівки яскраво характеризують обряди та звичаї українського народу, втілюють добро й благочестя, відіграють певну роль у розвитку української професійної музики.

Узагальнюючи тему «Музика мого народу», варто згадати характерні риси народної та композиторської музики, звернутися до різних жанрів музики, котрі характеризують історію українського народу, його очікування і переконання, красу та благородство душі, щирість і добродійність. Саме на цих загальнолюдських цінностях ми зосереджуємо зміст уроків музики й намагаємося досягти позитивних результатів у вихованні майбутніх громадян незалежної України, спроможних самостійно вирішувати питання сьогодення, виважено планувати своє майбутнє.

Логічним продовженням у другому семестрі теми попереднього семестру є усвідомлення того, що між музикою українського народу й музикою інших народів немає неперехідних меж. Головна мета вчителя полягає в тому, щоб переконати учнів, що українська народна музика за своєю інтонаційною структурою близька до музики слов'янських народів, і насамперед, російського та білоруського. Для порівняння слушно запропонувати учням прослухати білоруський народний танець «Бульба» та грузинську – «Лезгинку». Крім того, доцільно розучити українську народну пісню «Вийди, вийди, Іванку», котра російським композитором П. Чайковським була майстерно використана у фіналі Першого фортепіанного концерту для фортепіано з оркестром, а мелодія української народної пісні «Журавель» П. Чайковським покладена в основу варіаційного циклу експозиції фіналу

Другої симфонії. При розучуванні й виконанні українських і російських народних пісень варто досягати протяжності й наспівності, зосередити увагу на вільному русі голосів у підголосковому багатоголосі.

За таким же принципом доцільно визначити спільні інтонації українських і білоруських народних пісень. Запропонувати учням прослухати «Білоруський танок», котрий написав український композитор К. Мясков, та в основу якого покладено білоруську народну пісню «Перепілонька». Знайомство учнів з азербайджанською музикою треба розпочати з розучування та виконання пісні Г. Гусейнлі «Курчатка». Мелодія цієї пісні розспівно-танцювальна й рухається поступово та плавно, але з примхливістю і вигадливістю. При слуханні «Гопака» з балету «Гаяне» композитора А. Хачатуряна слушно звернути увагу дітей на інтонації українського танцю, а звучання «Колискової» слід порівняти з українською народною колисковою піснею «Ой ходить сон коло вікон». Діти повинні на основі самоаналізу та за допомогою словника емоційно-образних визначень охарактеризувати спільні та відмінні особливості мелодії, ритму, динаміки, темпу.

Наступного уроку учні знайомляться з латиською та литовською музикою, виконують народну ліричну латиську пісню «Вій, вітерець» та слухають другу частину з кантати литовського композитора Е. Бальсіса «Не смійте чіпати голубий глобус». Узбекська народна музика в шкільній програмі презентована піснею-танцем «Мавриги», котру діти виконують під супровід ударних інструментів, а з туркменською музикою учні знайомляться в процесі прослуховування «Туркменського танку», написаного українським композитором К. Мясковим. Цей танок написаний як концертна п'єса для баяна. Це уможливило учням прочути тембр баяна.

Знайомство учнів з музикою різних народів сприяє тому, що діти приходять до висновку, що найбільш споріднена з українською музикою є російська музика. Прикладом можуть слугувати написані російським композитором М. Глінкою, котрий шанобливо ставився до українського фольклору, дві оригінальні пісні, як-от: «Гуде вітер» і «Не щибечи, соловейку». Вчитель зосереджує увагу на тому, що багато композиторів зверталосся до народної музики. Так, відомий український композитор С. Людкевич написав хор «Гагілка». Доречно пояснити учням, що гагілки (веснянки) – це пісні, котрі виконують, закликаючи весну. Ладові відмінності учні відчують,

виконуючи мелодію «Янчику-подолянчику» та веснянку «Ой не ходи, качуроньку». Крім того, варто розучити українські веснянки «Женчичок-бренчичок» та «Вийди, вийди, Іванку», а українську народну пісню «А ми просо сіяли, сіяли» розучити та виконати у формі гри.

Підбиваючи підсумок, необхідно наголосити, що календарно-обрядові пісні слов'янські композитори використовували у своїй творчості, обробляли їх, клали в основу різних за жанрами музичних творів. Композитори П. Чайковський, М. Глінка, А. Штогаренко, К. Мясков, А. Хачатурян установлювали зв'язки між музикою різних народів, оспівували красу й велич народних традицій і досягнень світової цивілізації.

У четвертій чверті діти продовжують знайомитися з музикою інших народів світу. Для порівняння та визначення спільності й відмінності в інтонаційно-образній мові музики, укладачі шкільних програм пропонують прослухати такі контрастні твори, як: «Колискова» Д. Гершвіна з опери «Поргі й Бесс», жартівливу болгарську народну пісню «Посадив полин я» та українську народну колискову пісню «Котику сіренький». Учителю варто організувати обговорення таким чином, щоб діти прийшли до висновку, що, незважаючи на мову (англійська, болгарська, українська), музична мова допомагає зрозуміти думки й почуття композитора. Про близькість української, російської та норвезької музики діти дізнаються, прослухавши «Баркаролу» М. Лисенка, «Пролісок» П. Чайковського, «Ранок» Е. Гріга. Про використання української народної пісні Л. Бетховеном діти дізнаються, прослухавши твір «Українська». Німецький композитор по-своєму підійшов до обробки теми української мелодії і надав їй витонченого звучання.

Для того, щоб усвідомити закономірності варіювання французької народної пісні «Пастух» у Варіаціях В. Моцарта, учням доцільно виконати пісню каноном, простежити розвиток теми й визначити особливості мелодії, метроритму, динаміки, нюансів. Після прослуховування пісні М. Блантера «Катюша» слушно розповісти учням історію виникнення та популярність мелодії пісні під час Другої світової війни, а також той факт, що «Катюша» стала гімном італійських партизан і набула поширення серед японських поціновувачів російської пісні.

Виконувати індонезійську народну пісню «Прогулянка з батьком» потрібно в ансамблі з темброво-ритмічним супроводом. Ансамблева гра завжди викликала живий

інтерес і сприяла розвитку почуття ритму та тембрового слуху молоді. Звернення австрійського композитора В. Моцарта до музичної культури Туреччини спонукало композитора до написання «Рондо» в турецькому стилі, де слухачі відчують інтонації звучання великого барабана у виконанні на фортепіано.

Не забули укладачі шкільної програми й про знайомство з музичною культурою Польщі. Польську народну пісню «Жайворонок» діти не тільки розучують і виконують в ансамблі з учителем, а також слухають мазурку ля мінор Ф. Шопена, виявляють спільні рухи цього твору з українською народною піснею «Женчичок-бренчичок». Повертаючись до творчості В. Моцарта, учні прослуховують експозицію першої частини симфонії соль мінор. Для ефективності обговорення та інтерпретації інтонаційно-образного змісту музики вчителю слід розучити головну тему за нотним записом. При цьому зосередити увагу на чистоті інтонування та виразності виконання мелодії.

Почуття патріотизму, любові до Батьківщини, національної гідності виховується насамперед на змісті навчального матеріалу. Слухання пісні-реквієму А. Пашкевича «Степом, степом» уможливить учням висловити своє ставлення до героїчних подій усіх часів. Це своєрідний пам'ятник матері, котра втратила на війні сина й живе з тугою і стражданням. Крім того, героїчним сторінкам історії українського народу присвячено композитором М. Лисенком оперу «Тарас Бульба». Після прослуховування увертюри учні висловлюють свої враження, інтерпретують зміст музики, обговорюють сюжет опери. Учителю доцільно продумати зміст запитань, спрямувати активність учнів на усвідомлення етико-моральних та загальнолюдських принципів співіснування.

До програми заключного уроку-концерту доречно внести виконання улюблених пісень, прослуховування окремих творів або уривків музичних творів, котрі запам'ятовувалися учням і вплинули на формування життєвої позиції. Варто зацентувати увагу класу на композиторах, які використовували народну музику в різних жанрах і розповідали про життя людей, їхні вірування і сподівання, боротьбу за свободу й незалежність, добро й красу в насколишньому середовищі. Учні переконалися, що мова музики – це мова, котру розуміють і якою спілкуються громадяни всіх країн світу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Використання герменевтичного підходу в контексті запровадження педагогічних технологій на уроках музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах уможливить формування педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва, сприяє активній творчій діяльності учнів під час сприймання і відтворення кращих зразків світової і вітчизняної музичної культури, позитивно впливає на формування духовних цінностей школярів. Перспективи подальших наукових пошуків зумовлені розробкою нових технологій впливу на процес формування інтелектуально-художніх здібностей учнів середнього та старшого шкільного віку.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей / О. В. Михайличенко. – Суми: Вид-во «Наука», 2004. – 210 с.
2. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. / О. М. Олексюк. – К.: КНУКиМ, 2006. – 188 с.
3. Осеннева М. С., Безбородова Л. А. Методика музикального виховання младших школьників: Учеб. пособие для студ. нач. фак. Педвузов / М. С. Осеннева, Л. А. Безбородова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібник / Е. П. Печерська. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.
6. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. Посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
7. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: навч. посіб / Володимир Черкасов. – К.: ВЦ «Академія», 2016 – 240 с. – (Серія «Альма-матер»).

REFERENCES

1. Mykhaylychenko, O. V. (2004). *Osnovy zahal'noyi ta muzychnoyi pedahohiky: teoriya ta istoriya*. [Fundamentals of General and music pedagogy: theory and history]. Sumy: Vyd-vo «Nauka».
2. Oleksyuk, O. M. (2006). *Muzychna pedahohika*. [Musical pedagogy]. Navchal'nyy posibnyk. Kyiv: KNUKiM.
3. Osenneva, M. S., Bezborodova, L. A. (2001). *Metodyka muzuka'noho vospytanyya mladshykh shkol'nykov*. [Methodology of musical education of younger schoolchildren]. Ucheb. posobyе dlya stud. nach. fak. pedvuzov. Moscow.: Yzdatel'skyuy tsentr «Akademya».

4. Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva (teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin)*. [Pedagogy of art (theory and methods of teaching art subjects)]. Kyiv: Osvita Ukrayiny.

5. Pechersk, Ye. P. (2001). *Uroki musiki v pochatkovikh klassakh: Navch. posibnik*. [Music lessons in primary school]. Kyiv: Lybid.

6. Rostovs'kyu, O. Ya. (2011). *Teoriya i metodyka muzychnoyi osvity*. [Theory and methodology of music education]. Ternopil': Navchal'na knyha – Bohdan.

7. Cherkasov, V. F. (2016). *Teoriya i metodyka muzychnoyi osvity. Navch. posib.* [Theory and methodology of music education]. Kyiv: VTs «Akademiya». – (Seriya «Al'ma-mater»).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач

кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні, теорія і методика музичної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHERKASOV Volodymyr Fedorovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor department of music-theoretical and instrumental subjects of Centralukrainian Volodymyr Vinnichenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: the formation and development of musical-pedagogical education in Ukraine, theory and methodology of music education.

Дата надходження рукопису 10. 04. 2017 р

УДК 378.147.091.3:78

ВАЛЬКЕВИЧ Раїса Андріївна –

народна артистка України,

професор

кафедри вокально-хорових дисциплін

та методики музичного виховання

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

e-mail raisavalkevich@ukr.net

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Рівень професійної кваліфікації педагога-музиканта особливо яскраво виявляється на етапі виконавської діяльності, який відповідає його сценічному впливу і який формує загально художній потенціал аудиторії та виявляє компетентність самого виконавця. У зв'язку із цим посилюються вимоги до особистості педагога-музиканта, його здатності до професійної обізнаності з предметної специфіки, компетентності в напрацюваннях особистої виконавської самореалізації і відповідальності за виконавський та виховний процес у майбутній роботі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діяльність багатьох педагогів музикантів органічно поєднує педагогічний і виконавський аспекти як майстерність. Взаємодія педагога і студента в процесі навчання висвітлює їхню рівнозначність, взаємне доповнення, виявляє особливі якісні показники майстерності за результатами. Сучасні наукові концепції з проблеми взаємодії педагогічної і виконавської майстерності висвітлені у працях

М. Давидова, О. Маркової, В. Москаленка, В. Сластьоніна і вони зауважують, що саме через уміння та досвід розкривається структура професійної діяльності педагога. В. Сластьонін зауважував на те, що розкриття будь-якого виконавського, педагогічного завдання зводиться до тріади «мислити-діяти-мислити» і це також відповідає формуючим функціям у сценічно-виконавській діяльності, як компонентам педагогічного підходу, так і відповідним виконавським умінням і досвіду. Тобто вміння викладача, досвід, а також знання предметної специфіки виявляють особливу сукупність компетентності, яка потребує подальших розшифрувань і досліджень.

Мета статті полягає у висвітленні підходів до формування сценічно-виконавської компетентності студента з проблем у вірному вирішенні емоційно-драматургічних завдань, обізнаності в застосуванні предметної специфіки в подальшій роботі майбутнього педагога-музиканта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сценічно-виконавський процес

та його якість, істотно залежить від «сфери особистості студента, його психофізичних станів та здатності до логічного аналізу і корегування виконавських дій» [4, с. 2]. Педагог-наставник визначає та оцінює належність навичок і вмінь студента, якими він оперує і користується у виконавстві на даний час навчання, але якість цих умінь і навичок може бути недостатньою і їх необхідно підвищувати.

Концепція якісного підходу щодо компетентності студента значно актуалізує проблему фахової підготовки майбутнього вчителя музики і педагог-наставник має бути справжнім майстром своєї справи [3]. Питання якісного, майстерного підходу у розв'язанні виконавських та педагогічних завдань, значною мірою залежать від набутих специфічних пізнань предмету, готовності студента до художньо-інтерпретаційного виконавського процесу, який є креативною складовою виконавської підготовки і перспективним напрямом розвитку музично-педагогічної освіти. Одним із етапів у розв'язанні технічних та емоційно-драматургічних завдань є пошук сумісної роботи викладача і студента, який сприяє наглядній передачі специфіки сценічно-виконавської техніки практичного втілення.

Формування особистої виконавської специфіки студента передбачає лабораторні спроби, які мають досить великий формат завдань у різних жанрах музичного виконавства. Підходом до цих завдань, мають бути вміння і навички в роботі з різними жанрами музики, які студент отримує на індивідуальних завданнях з творчої виконавської техніки. Є. Куришев визначає, що «сукупність розгорнутих дій де вміння ґрунтуються на теоретичних знаннях, а навички як частина цих дій можуть бути автоматизованими» [2, с. 78–79], паралельно можливо відмітити, що під час роботи над художньо-музичним образом виконавець навчається імпровізувати і вносити свою новаторську рису, а вже потім доводить її до автоматизованих дій.

У вокальному класі велика увага приділяється вокальній, мовній та художній культурі виконавства, акцентам у музично-стилістичних знахідках, розшифруванню сюжетно-драматургічної лінії твору, різних емоційних настроїв. Виявити особисту виразність студента та необхідний емоційний стан, виконавську (заразливість), харизму, поряд із вокальною технікою буває надзвичайно важко. У деяких випадках потрібно запропонувати студенту програму, завдяки якій він зможе побачити себе як виконавця, яка б відповідала його

підсвідомому художньому пошуку та його готовності до виконавського реваншу, але відомо, що сценічно-виконавське дійство тільки тоді є мистецтвом, коли воно будить і заражає слухача [1]. Завдяки послідовній лабораторній роботі над образо-формою, виконавець набуває свою специфічну виконавську техніку виразності, потім додає і свою новаторську рису та починає суттєво відрізнятися від інших виконавців, отримуючи своє «Художнє Я», яке переконає своєю компетентністю [6].

Одним із компонентів підготовки педагога-музиканта до виконавської діяльності можуть бути сценічно-виконавські вправи, сутність яких полягає у розкритті механізмів процесу виконавської емоційної та драматургічної структури твору із наближенням техніки виконання до природного стану та управління реальним виконавським процесом.

Виконавськими вправами може служити музичний, поетичний твір, його частина, який використовується як певна драматургічна і психологічна проблемна, ситуація, де розглядаються і загострюються виконавські проблеми. Будь-яке сценічне тлумачення передусім, повинно бути внутрішньо логічно і послідовно обґрунтованим. Для того щоб активізувати монолог героя твору, його слід перетворити на діалог, тому що розум завжди сперечається із серцем (почуттям) і студенту потрібно вміти розподілити і показати цих партнерів у виконавстві. На прикладі романсу А. Кос-Анатольського, з позиції до психологічного осмислення завдання, ми узгоджуємо елементи внутрішнього стану героя твору і не лише за сценічним планом дійства, а і за драматургічною аналітикою. На приведеному прикладі видно, що розум перебиває почуття і навпаки. Тобто студенту потрібно перевести поетичний текст романсу у почуття, жести, міміку та відповідні емоційні стани, опанувати цю систему емоційно-психологічних відмінностей і зв'язків. Якщо перевести увагу на відчуття, які виникають завдяки прочитаному тексту: (напруження, динаміка, темп, музичний пульс, семантичне ядро тексту), то ми отримуємо підтекст, загострення відчуттів у собі. Виникає доцільний жест, міміка та особиста режисура заданої частини.

Якщо дослідження драматургії твору продовжити і поділити текст на частини, як показано в таблиці, студент опанує як дітя психологічно і емоційно в кожній частині твору. Усвідомить, що розум застерігає, несміливо констатує, або засуджує. В той же час почуття лає розум та бурхливо реагує, таким чином ми отримуємо підтекст твору

який допомагає сценічно-виконавській реалізації.

Основний текст твору
Підтекст: (почуття, емоції, розум).

Кос-Анатольський:
Романс «Ой, візьму відерце»

1)	<i>– А вже по водиці висихає слід, Та поміж травиці виростає цвіт.</i>	(розум) Констатує (розгубленість)
2)	<i>Жовтий цвіт розлуки, Рухи жовтий цвіт.</i>	(розум) Застерігає (втрата)
3)	<i>Піду, щоб тебе забути У зелений світ.</i>	(душа/почуття) розпач
4)	<i>Болить мое серце, гірко сльози лю, Кого полюбила вперше – не розлюблю!</i>	(душа/почуття) бурхливі

Виконавець який оволодіє тонкою емоційною технікою за якою відповідним чином стоять знання сценічно-виконавської специфіки та поглиблена лабораторна робота, завжди може досягти виключної сили впливу на аудиторію [1]. Найбільш вразливим механізмом для студента є недостатня виконавська компетентність у вірному вирішенні емоційно-драматургічних завдань де поряд із технічним навантаженням визначається якість кінцевого виконавського результату. Використання специфіки в розшифруванні особливостей драматургії твору підказує студенту шляхи до реалізації виконавських проєктів. Велику роботу слід проводити над образо-мисленням студента у форматі музичної та поетичної стилістики, тілесної свободи, сценічного жесту, міміки, гімнастиці мовного апарату.

Структура підготовки виконавського процесу включає в собі три рівні: проникнення в зміст твору та його окремих частин з розкриттям семантичного ядра; розв'язання образної форми, драматургічного задуму з наявністю специфічних особливостей та художньої інтерпретації твору; готовність до сценічного втілення і реалізації перед аудиторією.

Важливим етапом у формуванні сценічно-виконавської підготовки педагога-музиканта є організація з досліджень творчої діяльності видатних виконавців, розробка просвітницьких проєктів, лекцій-концертів присвячених видатним виконавцям різних часів (наприклад, М. Скорик та феномен його успіху), підґрунтям якої мають бути

міжпредметні зв'язки – основи сценічно-виконавської діяльності, сценічно-виконавська майстерність, музична психологія, хорове диригування, постановка голосу, сольний спів, історія і теорія музики.

Підготовка до сценічно-виконавського процесу включає і методи реабілітації голосового навантаження майбутнього педагога музики, який активно бере участь у виконавській діяльності та готує молодих виконавців серед дітей і молоді. Таким підґрунтям служать методичні рекомендації щодо вдосконалення специфіки підходу у використанні голосового навантаження та реабілітації [1].

1. Фізіотерапевтичний засіб, який сприяє запобіганню втоми та порізу голосових зв'язок.

2. Вправи для оволодіння діафрагмальним диханням, які допомагають зняти зайві нервові хвилювання.

3. Рекомендації, які допомагають накопичувати сценічно-виконавську витривалість (нервову силу), виявити небезпечні сигнали нервової втоми.

4. Важливим аспектом підготовки виконавця повинна бути послідовність і підпорядкованість.

Формування вмінь сценічно-виконавського стану визначається часом адаптації підготовки студента, який у кожного різний, щодо умов будь якого концертного заходу та програмою в якій він сам повинен керувати своєю технічною, емоційною та фізичною готовністю до виступу [5].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Узагальнюючи вище зазначені компоненти підходу до формування сценічно-виконавської компетентності студента слід зазначити, що педагог великою мірою впливає на розвиток його виконавських сторін, обираючи компонентні складові, які підвищують ступінь сформованості компетентності та предметної специфіки у системі підготовки педагога музики. Такий процес відбувається завдяки індивідуальному підходу викладача і самостійному практичному опрацюванню студента де можливо відокремити такі важливі компоненти:

1. Комунікабельно-когнетивний, який забезпечує можливість партнерських відносин у сценічно-виконавському процесі.

2. Особистісний виконавський рівень здібностей студента, який забезпечує здатність до художньо-виконавської діяльності та самостійного конструювання.

3. Нервово-психологічний компонент, який забезпечує сценічну витривалість у

виконавській діяльності студента. Велику роль у виконавському процесі відіграє особистий сценічно-виконавський досвід викладача на перспективне бачення студента у реалізації його індивідуальних творчих виконавських та дослідницьких напрацювань у подальшій роботі молодого педагога музики.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Валькевич Р. А. Сценічна культура у педагогічному просторі. Навчально-методичний посібник / Р. А. Валькевич. – 2-ге видання. – Кіровоград: ПП «Інвест-груп», Харків: в-ць Г. Озеров, 2016. – 208 с.
2. Курьшев Е. В. Формирование исполнительских умений как компонент профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета / Е. В. Курьшев. – К., 1986. – 124 с.
3. Лисюк Ю. С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах / Київський національний університет культури і мистецтв / Ю. С. Лисюк. – К., 2007. – 239 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. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Падалка Г. М. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Станиславский К. С. Работа актёра над собой / К. С. Станиславский. – Ч. 1. – 1938. – М.: «Искусство». 1938. – 213 с.

REFERENCES

1. Valkevisch, R. A. (2005). *Scenichna kultura u pedahohichnomu prostori*. [Scenic culture in the pedagogical space]. Kirovograd.

2. Kuryshev, E. V. (1986). *Formirovaniye ispolnitelskikh umeniy kak komponent professionalnoy podgotovki studentov muzykalnopedagogicheskogo fakulteta*. [Formation of performing skills as a component of professional training of students of musical and pedagogical faculty]. Kyiv.

3. Lysiuk, Yu. S. (2007). *Metodyka formuvannia dosvidu samorehulivannia maibutnikh muzykantiv-pedahohiv u vyshchyykh mystetskykh navchalnykh zakladakh*. [Methods of forming the experience of self-regulation of future musicians and educators in higher art education]. Kyiv.

4. Orlov, V. F. (2012). *Pedahohichna maisternist vykladacha mystetskykh dystsyplin: navch.-metod. Posib*. [Pedagogical skills of teachers of artistic disciplines]. Kyiv: Edelweys.

5. Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva: teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin* [Pedagogy of art: theory and methods of teaching art subjects]. Kyiv: Osvita Ukrainy.

6. Stanislavskiy, K. S. (1938). *Rabota aktora nad soboy*. [The actor's work on himself]. Moscow: «Iskusstvo».

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВАЛЬКЕВИЧ Раїса Андріївна – народна артистка України, професор кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми вокальної педагогіки і виконавства.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VALKEVICH Raisa Andriivna – Professor of Department of vocal-choral disciplines and methods of musical education Kirovograd Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: problems of vocal pedagogy and performance.

Дата надходження рукопису 19. 03. 2017 р.

УДК 378.041:78

АРИСТОВА Людмила Сергіївна – доктор філософії, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського e-mail: miliva2011@yandex.ua

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах реформування загальної середньої освіти, кардинальної зміни освітньої парадигми, орієнтування на педагогічний досвід країн Європи, активного пошуку нових видів

навчальної діяльності, що сприятимуть формуванню основних ключових компетентностей, актуальними стають питання щодо розробки нових підходів до викладання музичного мистецтва в загальноосвітньому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема методики викладання уроку музичного мистецтва, обґрунтування та конкретизації його класифікації були об'єктом наукового вивчення й нині залишаються в центрі уваги не тільки педагогів, психологів, а й учителів-практиків. Технології проведення уроку музичного мистецтва, поєднання в ньому традиційного та інноваційного досліджувалися в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників: Е. Абдулліна, Ю. Алієва, О. Апраксіної, Л. Безбородової, Н. Ветлугіної, Н. Гродзенської, О. Гумінської, Д. Кабалевського, А. Козир, Я. Кушки, О. Лобової, Л. Масол, О. Олексюк, О. Осенневої, О. Отич, Г. Падалки, О. Пастушенко, Е. Печерської, Г. Рігіної, О. Ростовського, О. Рудницької, М. Румер, Т. Танько, Л. Хлебникової, В. Черкасова, Л. Школяр, О. Щолокової та інших. Однак сучасне реформування системи загальної середньої освіти, зміна освітньої парадигми, потребують модернізації й розроблення нових підходів до викладання уроку музичного мистецтва.

Метою статті є окреслення сучасних підходів до викладання музичного мистецтва у загальноосвітньому навчальному закладі в умовах євроінтеграційного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах адаптації вітчизняної системи освіти до сучасних суспільних трансформацій висуваються нові вимоги до планування і проведення уроків музичного мистецтва з урахуванням компетентнісного підходу, і в свою чергу до підготовки майбутнього вчителя, що буде впроваджувати зазначені підходи. Учитель має бути озброєний знаннями і вміннями сучасної методики викладання музичного мистецтва у ЗНЗ, бути готовим продемонструвати високий рівень професійної, методичної і предметної компетентності, забезпечувати європейську якість освітніх послуг, застосовувати інноваційні художньо-педагогічні технології (діалогові, проєктні, ігрові, кооперовані, інформаційно-комунікаційні, розвитку критичного мислення тощо). Сучасний вчитель музичного мистецтва повинен бути професійно мобільною, всебічно розвиненою людиною з високими інтелектуальними, духовними, моральними та професійними якостями, мати глибокі професійні знання.

Учитель має адаптуватися не лише до умов навчального закладу, а й до принципово нової взаємодії з тими, хто навчається, в основу якої покладені відносини партнерства, поваги, та довіри. Вочевидь, такі зміни покликані докорінно

змінити функції вчителя з транслятора інформації на «навігатора» у морі інформації, тобто педагог постає як організатор і фасилітатор навчального процесу, покликаний створювати оптимальні умови для самореалізації особистості учня. Щоб ефективно виконувати цю функцію, педагог мистецьких дисциплін має оволодіти відповідними знаннями і вміннями, це має бути фахівець не лише в сфері окремої професійної галузі, а вчитель, який усвідомлює сутність інтеграційних механізмів навчання і здатний до впровадження нових освітніх технологій педагогіки співпраці, демократичності, відкритості, альтернативності, створення таких умов, які дозволять дитині закарбувати образ мистецтва у своїй душі.

Специфіка уроків музичного мистецтва визначає особливості методики їхнього викладання. Головною в методиці стає не інформативна основа подачі матеріалу, а розвиток здібностей учнів до сприйняття і розуміння мови музичного мистецтва, його ролі в житті людей. На відміну від навчальної діяльності, метою якої є «засвоїти», «повторити», «закріпити», «навчити» тощо, для уроків музичного мистецтва характерним стає «відчутти», «створити», «виразити», «зрозуміти і прийняти позицію іншого, пережити його стан».

На уроках музичного мистецтва на перший план висувається не управління пізнавальною діяльністю учнів, а виховання особистості учня, формування ціннісних ставлень засобами мистецтва. Уроки виступають не лише як форма навчання, а й – джерело естетичного осмислення учнями життя. Як зазначав Василь Сухомлинський: «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а передусім виховання людини» [7, с. 63].

Музичне виховання – унікальний засіб формування єдності емоційної і інтелектуальної сфер психіки дитини, воно здійснює величезний вплив не тільки на емоційний, а й на навчальний розвиток дитини. Урок музичного мистецтва це шлях організації духовного зусилля учнів, який поєднує розуміння себе, своєї естетичної позиції, естетичного ставлення до світу та мистецтва.

Таким чином, акцент зміщується з викладання знань на осмислення їх цінності в процесі обміну судженнями, позиціями з метою відкриття багатомірності естетичного бачення світу. Підкреслимо, що мистецтво само є особливим засобом спілкування (комунікації), яке має подвійний характер: з одного боку, це – прилучення до

творів мистецтва, їх переживання і проживання, а з іншого боку – спілкування з приводу цих творів та їхнє осмислення. Його комунікативна природа обумовлена особистісною, суб'єктивною взаємодією автора і виконавця, автора і слухача, виконавця і слухача, а також авторів, виконавців і слухачів між собою.

Від того, як учитель організовує увесь навчальний процес, які він обирає форми, методи, засоби і технології для організації навчальної діяльності школяра, залежатиме кінцевий результат навчання.

Основою уроку музичного мистецтва є діалогічна взаємодія, спілкування як цінність, як творчість, як спільний пошук істини вчителем і учнем на уроці. Урок музичного мистецтва – це постійне творче спілкування між музикою – вчителем – учнями, між Композитором – Виконавцем – Слухачем.

Як зазначає Л. Масол, педагогічний діалог – це «своєрідна поліфонія взаємодії, де специфічні дії вчителя, який моделює навчально-виховний процес на основі партнерських стосунків, створюють умови для самовираження кожного учня» [5, с. 92]. О. Бочкарева визначає педагогічний діалог як «простір взаємодії людей, наявність якого дозволяє визнавати одних і бути визнаними іншими» [3, с. 52]. Науковці підкреслюють, що головна особливість діалогу – готовність не лише передавати знання, а й ділитися досвідом, одночасно збагачуючись досвідом учня, віра у його можливості та щирий інтерес до його думок і переживань. Зазначимо, що повнота спілкування залежить від рівня підготовленості учнів до ведення діалогу, обсягу їхнього художнього та життєвого досвіду, індивідуальних особливостей; емоційно-сміслової забарвленості виховного процесу, самостійності їхніх суджень.

Василь Сухомлинський зазначав: «Учень міцно засвоює лише тоді, коли він думає» [8, с. 42]. Для того щоб учень зміг осягнути мистецтво саме на діяльнісній основі, у нього має бути внутрішня потреба і мотивація такого осягнення, яка завжди пов'язана з «перетворенням матеріалу». Завдяки художній діяльності, смислом якої є створення художнього образу, внутрішнього духовного «діалогу» з творцем – композитором, виконавцем, відбувається проникнення у суть музичного твору і самого себе.

«Мистецькі твори пропонують художні образи, що безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб «захопити» її, примусити співчувати та співпереживати» [6,

с. 38]. Сенсом уроку музичного мистецтва стає розкриття «людського в людині» (Травіна О.), а саме – творчого потенціалу і високого рівня мислення засобами музичного мистецтва.

Діалог виступає основною формою живого, реального спілкування учня і твору мистецтва, що дає йому можливість установити діалог зі світом духовних цінностей, зрозуміти художнє «Я» твору, авторське ставлення до світу, спектр його цінностей, відчутти своє творче «Я».

Урок музичного мистецтва включає в себе різні види музичної діяльності учнів: слухання музики, проведення аналізу-інтерпретації музичного твору, спів, музично-ритмічні рухи, гру на дитячих музичних інструментах, творчу імпровізацію тощо. Для уроків музики характерна особлива емоційна атмосфера, що цілком природно і необхідно, адже музика – «мова почуттів». Вона хвилює, викликає в учнів певні настрої. Отримані враження посилюються під впливом учителя, який передає свої почуття не тільки у виразному виконанні твору, але і в слові, міміці, жестах. Концентруючи увагу учнів на звучанні музики і розвиваючи їхню уяву, він допомагає їм увійти в світ музичних образів, яскраво відчутти їхню виразність [2].

Сучасні психологічні та педагогічні теорії розвитку особистості стверджують, що при взаємодії людини з мистецькими цінностями виникає головне – «розуміння», тобто фіксування факту події «зустрічі з самим собою», саморозумінням, яке історично закладено в природі людини. Факт отримує статус події в умовах співпричетності до явища, його переживання людиною.

Успіх роботи вчителя визначається тим, наскільки на уроці організовано спілкування з мистецтвом: як «другої природи людини», як активної навчальної діяльності, як живим явищем у всій його цілісності, як органічної частини навколишнього життя. Цього не відбудеться, якщо спілкування з мистецтвом буде організоване на рівні інформації (основною ознакою якої в цій ситуації є окремо взятий факт або подія, про яку учень дізнається, але не зробить своїм в процесі навчальної діяльності).

Учитель повинен довести до учнів, що мистецтво – це особлива, унікальна мова спілкування поколінь, епох і народів. Воно не тільки дає естетичну насолоду, а й здатне передавати йому «інформацію» особливого роду, а саме інформацію про людину і світ, який її оточує.

На думку В. Адорно, твори мистецтва живуть тому, що вмюють говорити тією

мовою, якої позбавлені як природні об'єкти, так і люди, які їх створили. Вони спілкуються завдяки комунікації усіх окремих елементів, які містять у собі [1].

Концепції світу кожного митця є значущими й унікальними як безпосередні оригінальні емоційні відбиття часів, близьких нам або далеких. Входячи у світ, створений композитором, людина здатна збагнути художній досвід сходження духу в усіх його колізіях, мінливостях, успіхах та невдачах. У цьому процесі стосунки між твором мистецтва і тим, хто його сприймає, завжди суб'єктивно значущі, тому що художні цінності спрямовані на особистісне переживання, розум та почуття людини.

Виховний вплив мистецтва на особистість – акт двосторонній. Він являє собою активну взаємодію музичного твору і особистості. Якщо потреби людини не відповідають інформативній значимості мистецтва, а їхнє сприйняття неадекватне його природі, то вплив мистецтва на духовний розвиток особистості виявляється нереалізованим. Через мистецтво людина виражає своє розуміння світу, своє ставлення до нього. Моделюючи світ, воно дає можливість виявити різні співвідношення й взаємозв'язки цього світу, що стимулює особистість до творчості, розвитку власних здібностей. Саме творча особистість – найважливіша мета процесу навчання й виховання, естетичного зокрема.

Отже, важливого значення набуває планування етапів навчально-виховного процесу та вибудовування загальної логіки уроку в єдності дидактичних і виховних ідей. Для цього вчителю потрібно детально продумати художньо-педагогічну драматургію уроку, яка врахує загальні закономірності навчально-виховного процесу, специфіку педагогіки мистецтва, що культивує високий рівень емоційності, стимулювання яскравих і піднесених почуттів учнів під час пізнання цінностей музичного мистецтва, особливості художньо-дидактичної інтеграції, спрямованої на розкритті певної теми, діалогічність образів, втілених різними мистецькими мовами.

Правильно спланована художньо-педагогічна драматургія уроку сприяє створенню атмосфери зацікавленості, живого інтересу до уроку. Його основна функція полягає, насамперед, у тому, щоб допомогти учням зрозуміти, пережити досвід емоційно-естетичного ставлення до навколишнього світу, втілений в образній структурі твору мистецтва, окрім того, цей метод покликаний зробити процес пізнання музичного мистецтва цікавим і захоплюючим.

На нашу думку, ефективна дія на учня може бути досягнута при такій художньо-педагогічній драматургії уроку, яка відбиває спрямованість діяльності вчителя на кожному його етапі на пробудження емоційної активності школярів, яка, у свою чергу, служить основою творчої і пізнавальної активності в процесі спілкування з творами музичного мистецтва.

На сьогодні планування уроків мистецького спрямування набули великого поширення у науково-методичних працях Л. Масол, А. Копилової, А. Печерської, О. Пешкової, О. Гумінської, М. Ратко, О. Смирнкової, Л. Плужнікової-Мандри та ін.

Учені наголошують, що втілення ідеї художньо-педагогічної драматургії сприятиме перетворенню звичайного уроку в урок мистецтва, коли він народжуватиметься у творчій діяльності співучасників – учителів та учнів.

Як зазначає Л. Масол, втілення ідеї планування уроку музичного мистецтва за методом художньо-педагогічної драматургії передбачає створення проблемно-пошукових та евристичних ситуацій, які підвищують емоційний і розвиваючий (креативний) потенціал уроку, а також організацію художньо-пізнавальної діяльності за певними умовно визначеними «драматургічними кроками» [4, с. 45–46].

Враховавши наукові підходи та напрацювання педагогів-практиків пропонуємо будувати художньо-педагогічну драматургію уроку музичного мистецтва за законами емоційної драматургії, що дозволяє почати відразу з емоцій, які і є змістом мистецтва. Таким чином, наповнюючи канву уроку, вчитель розставляє смислові та емоційні акценти, що ведуть до розкриття художньої ідеї твору.

Плануючи художньо-педагогічну драматургію уроку музичного мистецтва, вважаємо, що стратегія діяльності вчителя змістовною і процесуальними сторонами спирається на наступні принципи педагогіки мистецтва:

– принцип емоційної оцінки, що спрямовує і організовує пошуково-творчу діяльність учнів через ставлення до свого переживання;

– принцип несподіванки, що організує зав'язку уроку і розумовий експеримент учнів;

– принцип концентрації художньої ідеї і принцип послідовного накопичення напруги, що визначають логіку розкриття морально-естетичного змісту твору і «підводять» сприйняття школярів до генеральної кульмінації;

– принцип «естетичного інсайту» і принцип загострення піднесених смислів музики, що покликані забезпечити «прорив» в морально-естетичні ідеали, «зашифровані» в художній ідеї музичного твору.

За таких умов правильно збудована художньо-педагогічна драматургія уроку стане єдиним художньо-педагогічним процесом.

Методисти виділяють такі основні правила і прийоми композиції уроку: цілісність; зв'язок і взаємна узгодженість і неповторність всіх елементів композиції; контраст і повтор; темпоритм; головне і другорядне; зоровий і звуковий ряд; підпорядкованість закономірностей і засобів композиції режисерському задуму уроку.

До основних композиційних елементів художньо-педагогічної драматургії уроку музичного мистецтва відносимо: експозицію, зав'язку, розробку, кульмінацію, розв'язку, післядію.

Експозиція (вступ або інтродукція) – це початковий момент, ситуація, в якій повинна зростати «проблема» уроку. Це етап емоційної установки, повідомлення теми. Експозиція задає уроку певну тональність, вводить школярів в світ музичних образів і направляє їхню увагу на основну ідею уроку. Мета цього етапу – налаштувати учнів на певну емоційну хвилю, добитися емоційного резонансу з твором мистецтва. На цьому етапі досягти поставленої мети допомагає оформлення дошки, використання епіграфу (музичного, літературного, медіа), зорового ряду, який може відкривати презентацію до уроку, музичних розминок, інтерактивних прийомів (баскетметод (музичний марафон), тексти з помилками, музичні загадки) тощо.

Зав'язка – етап, який відповідає за те, щоб зацікавити учнів темою уроку, привести їх у стан натхнення. Це подія, факт, явище, що створює «конфліктну» ситуацію і дозволяє визначити проблему уроку. Це постановка перешкоди, на яку учні повинні наштотхнутися і захотіти її здолати. Можна підкріпити інтерес до проблеми на емоційному рівні. Можливі варіанти, коли зав'язка тільки готує до виникнення проблемної ситуації, що виникне на наступних етапах уроку. Формулювання проблеми. На цьому етапі в початковій школі можна використовувати загадки, вірші, відео-аудіо фрагменти, в основній – технологію критичного мислення (постановка проблемного питання) тощо.

Розробка (розвиток) – занурення у проблемну ситуацію, її поглиблення, пошук відповіді на проблему уроку, виклад теми. На цьому етапі можна запропонувати учням

прослухати музичні фрагменти, провести роботу у групах (5–7 кл.), розповісти про музику від імені казкових героїв підручника (1–4 кл.), переглянути відеофрагменти (мультфільмів, відеофільмів, кліпів), розповісти про цікаві факти із життя композитора, перед слуханням музичного твору виконати певні завдання, вирішуючи які, учні відкриють для себе нові обрії музичного мистецтва.

Кульмінація (з лат. – вершина) – центральна подія, момент напруження в розвитку уроку, ключовий момент теми, вирішення проблеми. Це своєрідна вершина емоційної напруги на уроці, вузол ідей, до яких учитель веде учнів увесь урок. Під час кульмінації визначаються ті естетичні висновки, задля яких і будувалося усе заняття. На цьому етапі пропонується послухати музичний твір, провести аналіз-інтерпретацію музичного твору, дати відповіді на запитання, провести бесіду про пісню, прослухати її та розучити за планом. Цей етап уроку вимагає відповідного піднесеного емоційного фону навіть на тлі насиченої духовно-творчої атмосфери.

Розв'язка уроку (завершення) – етап, на якому проводиться перевірка засвоєних знань учнів у ігровій (1–4 кл.) чи інших формах, підведення підсумку уроку, робота у зошиті тощо.

Післядія – етап самостійної творчої діяльності учнів (домашня робота за бажанням учнів: слухання музики, фантазування та імпровізації на музичному інструменті та голосом тощо).

Хочеться зазначити, що така структура є досить умовною, тому що на уроці може виникнути ситуація появи двох розробок та двох кульмінацій тощо.

Використання зазначених підходів до уроку, методів художньо-педагогічної та емоційної драматургії, сучасних інноваційних художньо-педагогічних технологій сприяють активному формуванню основних ключових компетентностей, робить уроки більш яскравими, насиченими, емоційно забарвленими.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, окреслені сучасні підходи до побудови уроку музичного мистецтва забезпечують цілісність навчально-виховного процесу на уроці, осягнення музики в єдності змісту, форм і методів пізнання музичного мистецтва.

Подальшого розгляду потребують дослідження розробки сучасних технологій та методичних прийомів, що забезпечать стратегії впровадження компетентнісного підходу уроків музичного мистецтва,

фокусування уваги на розвитку компетентностей для життя, що реалізують новий Стандарт української школи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Адорно В. Т. Эстетическая теория / Теодор В. Адорно [Пер. с нем. А. Дранова]. – М.: Республика, 2001 – (Философия искусства). – 527 с.
2. Аристова Л. С. Методика викладання музичного мистецтва в 1 класі: методичний посібник / Л. С. Аристова. – Миколаїв: ОППО, 2014. – 128 с.
3. Бочкарева О. В. Этико-эстетическая направленность художественного диалога в образовании / О. В. Бочкарева // Искусство и образование. – 2006. – № 6 (44). – С. 49–70.
4. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. / Л. М. Масол. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.
5. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Л. Масол, О. Гайдамака, О. Калініченко, І. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
6. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
7. Сухомлинский В. О. Выбранные творы в 5-ти томах / В. О. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 679 с.
8. Сухомлинский В. О. Сто порад учителю. / В. О. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1988. – 304 с.

REFERENCES

1. Adorno, V. T. (2001). *Esteticheskaya teoriya*. [Aesthetic theory]. Moskva: Respublika.
2. Arystova, L. S. (2014). *Metodyka vykladannia muzychnoho mystetstva v 1 klasi*. [Methods of teaching music class 1]. Mykolaiv: OIPPO.
3. Bochkareva, O. V. (2006). *Etyko-esteticheskaya napravlennost xudozhestvennogo*

dyaloga v obrazovanii. [Ethical and aesthetic direction of artistic dialogue in education]. Kyiv.

4. Masol, L. M. (2015). *Khudozhno-pedahohichni tekhnologii v osnovnii shkoli: yednist navchannia i vykhovannia*. [Artistically-pedagogical technologies in primary school: unity of teaching and education: method. allowance]. Kharkiv: «Drukarnia Madryd».
5. Masol, L., & Haydamaka, O., & Kalinichenko, O., & Rudenko, I. (Eds.). (2006). *Metodyka navchannya mystetstva u pochatkoviy shkoli*. [Methods of teaching art at primary school]. Kharkiv: Ranok.
6. Nychkalo, N. G. (2006). *Mystetstvo u rozvytku osobystosti*. [Art in personality development]. Chernivtsi: Zelena Bukovyna.
7. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory v 5-ty tomakh*. [Selected works in 5 volumes]. Kyiv: Radianska shkola.
8. Sukhomlynskyi, V. O. (1988). *Sto porad uchyteliu*. [One hundred impresses on the teacher]. Kyiv: Radianska shkola.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

АРИСТОВА Людмила Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Наукові інтереси: теорія та методика художньо-естетичного навчання і виховання учнів, методика викладання музичного мистецтва в ЗНЗ, інноваційні художньо-педагогічні технології, інтегративна мистецька освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ARYSTOVA Liudmyla Serhiyivna – Candidate of Sciences, comparable to the academic degree of Doctor of Philosophy, Ph.D., Pedagogical Sciences, docent, docent department of music, Mykolayiv National University of V. Suchomlynskyi.

Circle of scientific interests: theory and methods of artistic and aesthetic education and upbringing, methods of teaching music in schools, innovative artistic and educational technology, integrative art education.

Дата надходження рукопису 06. 04. 2017 р.

УДК 78.03(477)

БЕЛІКОВА ВАЛЕНТИНА ВЕНЕДИКТІВНА – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького державного педагогічного університету e-mail:belikova@ukr.net

ДУХОВНА МУЗИКА В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На рубежі ХХ–ХХІ століть Україна, проголосивши свою

незалежність, заявила про себе, як про розвинуту цивілізацію, в центрі якої знаходиться особистість з її широким колом

© Белікова В. В., 2017

інтересів у соціальній, економічній, політичній, культурологічній, освітянській сферах знань.

У даний період особливо гостро постає необхідність пошуку нових форм, методів, оновлення змісту знань у різних галузях людської діяльності, що повною мірою стосується і музичної освіти, як невід'ємної частини загальної освіти. Зумовлено це значними змінами всесвітньо-соціального підвищення інтелектуалізації людського середовища; постійним зростанням обсягу науково-технічної інформації; появою новітньо-інформаційних технологій тощо. Все разом сприяє інтенсивному зростанню загального рівня культурної освіченості суспільства, що у свою чергу слугує формуванню «у громадян соціально-художнього світогляду» як такого [3, с. 45]. Останнє вимагає від освітян знаходити нові механізми у забезпеченні якості художньої освіти (музичної зокрема).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Осмислення розвитку та стану сучасної музичної освіти дозволяє говорити про те, що пошуки новітніх механізмів у цій галузі мають визначатися найсуттєвішим – змістом і методологією викладання всіх видів художньої творчості, що у сукупності складають самостійну наукову сферу – мистецьку освіту.

Враховуючи значущість науки як такої, що являється важливою цінністю суспільства у всі періоди його розвитку, мистецька освіта відповідає головним потребам суспільства – формує художнє мислення, світогляд людини, її творче сприйняття реальності та існування об'єктивних змін у суспільно культурному середовищі тощо. Іншими словами у центрі сьогоденної мистецької (музичної) освіти стоїть особистість з усіма формами її прояву.

Сучасна музична освіта спирається на наукові досягнення провідних українських учених (В. Андрущенко, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растрігіна, В. Черкасов, О. Щолокова та інші), які розглядають різні аспекти підвищення ефективності викладання різнопрофільних дисциплін освітянської галузі, піднімають питання формування інтелектуальних умінь особистості, утворення відповідної мотиваційної ситуації, що активізувала б його особисто творчу діяльність.

Огляд досліджень відомих українських науковців у педагогічній, музикознавчій, естетичній галузях дозволяє стверджувати, що полікультурна (а точніше художня) світова аура ХХІ століття надихана різноманітними пошуками у висвітленні

особистості як головної персони суспільства. Саме тому підготовка спеціалістів високого рівня в галузі музичної освіти сьогодні набуває особливої гостроти. Уже всім стало зрозуміло, що освіченість у різних видах мистецтва (особливо музичного) свідчить не тільки про рівень культури конкретної особи, а й визначає «стан вітчизняної культури» [3, с. 45] суспільства в цілому. Добре розвинений стан культури забезпечує можливість зберігати, накопичувати, інтерпретувати музичні надбання й традиції з урахуванням нових наукових досягнень.

Метою статті є висвітлення значущості існування духовної музики на Криворіжжі як складової частини української музичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Духовна музична спадщина українського народу посідає особливе місце в історії розвитку музичної культури України. Вона належить до найглибших та найдавніших підвалин національної музичної культури. Духовна музика розкриває прекрасний і гармонійний світ музичних звуків, розвиває та облагороджує людські почуття, розширює коло наших знань про музичне мистецтво в цілому.

Початок існування духовної музики в Україні науковці відносять до Х століття. У названий період духовні твори представляли собою одноголосну церковну монодію. Та її розвиток був настільки стрімким, а популярність серед населення на стільки великою, що уже у XVI–XVII ст. духовна музика стає інтонаційною скарбницею для утворення професійними композиторами багатоголосної хорової та інструментальної музики.

Відродження духовної музики в Україні активізувалося у 80-х роках минулого сторіччя. Нині вона міцно посідає одне з провідних місць в системі сучасної музичної культури. Без духовної музичної культури музичне мистецтво не може існувати повноцінно. Українська духовна музика є своєрідним етичним кодексом, що формує духовні піднесені прагнення людини. Вона закликає її до вищих ідеалів – подолання моральної слабкості, до боротьби та протистояння спокусам життя, що постають на шляху до високої мети.

Духовна хорова музика знаходить яскраве віддзеркалення у творчості сучасних українських композиторів. Приклад до сказаного: є такі музичні твори, як – «Божественна Літургія №1 Святого Іоанна Златоуста» для дитячого (жіночого) хору а капелла Л. Дичко, «Три молитви до Пресвятої Богородиці», «Світе тихий» Б. Фільц та інші.

Твори духовної музики звучать у кафедральних соборах (їх у Кривому Розі понад 35), на великих музичних святах і форумах, фестивалях і конкурсах.

Висвітлюючи зазначену мету пропонованого дослідження підкреслимо, що одним з основних шляхів у формуванні й розвитку руху у сфері культурно-освітньої системи зростання рівня загальної культури населення у Кривому Розі є діяльність «Духовно-просвітницького центру для дітей і молоді», який функціонує на базі дитячої недільної школи, що була заснована за благословінням архієпископа Криворізького та Нікопольського Єфрема у 2001 році. У ті часи спеціального приміщення ще не було і заняття у школі проводилися у залі нижнього Всіхсвятського храму міського кафедрального собору. На той момент школу відвідувало тільки двадцять вихованців. Приходили діти, чий батьки були постійними прихожанами собору. У зв'язку з відсутністю спеціального приміщення всі вихованці займалися в єдиній групі.

Та у 2003 році вже було відкрито два класи в адміністративному корпусі. Завдяки цьому кількість вихованців збільшилась до 50 учнів (віком від 5 до 15 років).

А вже у 2008 році після реконструкції будівлі дитячої недільної школи був відкритий Духовно-просвітницький центр для дітей і молоді, який урочисто освятив архієпископ Криворізький та Нікопольський Єфрем.

На урочистостях були присутні представники міської та районної влади Кривого Рогу. Тепер у центрі є три класи, що призначені для роботи з вихованцями різних вікових груп. Викладачами центру вже зібраний необхідний методичний матеріал для роботи з вихованцями а їхніми батьками систематизований дидактичний матеріал та нові відомості про святині Кривого Рогу.

У період з 2001 по 2010 роки обов'язки директора школи виконував Роман Конюка, який викладав Закон Божий і одночасно був духовним наставником для всіх учасників учбового процесу. Кількість учнів у цей період зросла до 80 дітей (віком від 4-х до 16-ти років). За благословінням архієпископа Криворізького та Нікопольського Єфрема у 2011 році директором школи була призначена Т. Пухальська, а куратором і духовним наставником школи став ієрей Максим Білецький. Він викладач катехізис для прихожан собору, проводив бесіди на морально-етичні теми для дітей недільної школи.

До учбово-виховного процесу в школі було залучено п'ять викладачів з вищою

освітою, двоє студентів. Викладання в школі ведеться по восьми напрямкам, які умовно можна поділити на дві групи. До однієї групи належать дисципліни, що відповідають критеріям суто церковних шкіл і їхнім вимогам, а саме: «Закон Божий», «Біблейська історія і християнська етика» (викладач Т. Пухальська, головний спеціаліст управління освіти і науки виконкому Криворізької міської ради, вчитель вищої категорії, має педагогічне звання «Вчитель-методист»); «Церковнослов'янська мова» та «Церковнослов'янське читання» (викладач Н. Шарманова, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету).

До іншої групи можна віднести дисципліни більш широкого призначення, що пов'язані з формуванням і вихованням у свідомості людини належного відношення й поведінки в суспільстві, особистого ставлення і сприйняття оточуючого середовища. Мова йде про навчальні дисципліни «Православна культура», «Основи життєвих навичок», «Рукоділля» (викладач Л. Жижка).

До особливої групи належать «Церковний спів» (старша група) – регент С. Сіманенкова, завідувача вокально-хоровим відділом Школи мистецтв №1; «Церковний спів» (молодша група) – регент О. Борець, викладач Криворізької ДМШ №14.

Студент Київської Духовної Академії та семінарії М. Павличенко проводив «Бесіди на духовно-моральні теми», а педагогом-організатором, який відповідав за виховну роботу була Ю. Мірошніченко, студентка факультету української філології Криворізького державного педагогічного університету.

Крім навчальних занять для дітей недільної школи організовуються поїздки по святих місцях Криворіжжя та всієї України, влаштовуються театральні вистави до православних свят.

Вихованці недільної церковної школи та Духовно-просвітницького центру постійно беруть участь у музичних фестивалях «Від Різдва до Різдва», «Богородице, Діво, радуйся», у багатьох міських заходах, які організовуються студентами та викладачами ВНЗ Кривого Рогу.

Особливої уваги заслуговує діяльність архієрейського хору, який функціонує при Спасо-Преображенському соборі з 1991 року. Першим регентом хору був Б. Бабешко (тепер він протоієрей Борис, настоятель Спасо-Преображенського храму в с. Чкалівка). Потім регентом хору була призначена

О. Красник, а за нею О. Петрова. Починаючи з 1992 року за розпорядженням настоятеля о. Стефана, регентом хору став В. Кравченко. Під його керівництвом поповнився склад хорового колективу, а також укладена службова нотна бібліотека для всіх основних церковних свят. Літургійні піснеспіви та піснеспіви всенощні стали яскравішими за мелодичним розвитком, що дозволило звучанню хорового колективу стати більш спокійнішим та камерним.

Починаючи з 1996 року, після приїзду на кафедру архієрея, єпископа Криворізького і Нікопольського Єфрема, в репертуарі хорового колективу з'явилися твори концертного плану. Виконувалися вони на великих церковних святах.

У грудні 1999 року за благословінням Владики Єфрема, керівництво архієрейським хором перейшло до О. Семенової. З її приходом розширився склад хорового колективу, що дало можливість виконувати твори з сольним співом. Для цього були залучені такі співаки, як протоієрей Михаїл (Беденко), Семенов, Борець, Смірнова, Косенкова, Семенова, Цехмістеров.

У репертуарі архієрейського хору понад 250 творів. Серед них є гармонізації знаменного, грецького, сербського, афонського розспівів, піснеспіви Києво-Печерської та Почаївської лавр.

Основу хорового репертуару уклали твори композиторів-класиків, авторів партесних концертів, таких як Ділецького, Бортнянського, Турчанинова, Гречанинова, Леонтовича, Стеценка, Лисенка, а також твори сучасних композиторів: Дичко, Степурко, Фільц.

У репертуарі хорового колективу є багато творів Веделя, які були відроджені на початку ХХ століття і виконані хоровим колективом Київської духовної академії під керівництвом відомого в Україні диригента Кошиця. Маються на увазі такі твори Веделя, як «Канон Пасхи», «От юності моєя», «Літургія Святого Іоанна Златоуста», музика яких наповнена інтонаціями лірико-драматичної образності.

Архієрейський хор кожного року також бере участь у зимових музичних фестивалях «Від Різдва до Різдва», «Богородице Діво, радуйся», які проводяться у Криворізькій єпархії, бере участь у подібних заходах обласного та всеукраїнського рівнів.

Сучасний хоровий колектив має двадцять постійних учасників, які отримали спеціальну музичну освіту. Частина хористів працює хормейстерами та викладачами ДМШ, музичний студій, двоє учасників стали хоровими диригентами: Є. Борецько працює

регентом у Нікопольському храмі, С. Отрішко – в храмі о. Онуфрія.

Продовжуючи висвітлювати хорові колективи, в репертуарі яких звучить духовна музика, необхідно зупинитися на діяльності камерного хору Криворізького державного педагогічного університету.

Хоровий колектив був створений у 1976 році. Понад 30 років його очолював відомий у місті хоровий диригент, композитор, досвідчений викладач – «Відмінник народної освіти», доцент кафедри «Методики музичного виховання, співу та хорового диригування» А. Балабан. Під його керівництвом прозвучали такі масштабні твори, як «Реквієм» В. Моцарта, «Меса с-dur» Й. Гайдна, «Gloria» А. Вівальді, кантата «Хустина» Л. Ревуцького, численні популярні обробки українських народних пісень М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка та інших авторів.

У 1982 році хоровому колективу було присвоєно почесне звання «Народний». Сьогодні камерний хор має назву «Crescendo». Починаючи з 2002 року його художнім керівником та головним диригентом є випускниця Одеської консерваторії ім. А. Нежданової (тепер Одеська музична академія) (клас професора Ж. Косинського) Вікторія Сергєєва, яка своєю діяльністю продовжує кращі традиції розвитку української хорової музики.

Виконавську майстерність хорового колективу «Crescendo» добре знають у Кривому Розі, Кіровограді (тепер Кропивницький), Києві, Одесі, в багатьох містах України та за кордоном.

Камерний хор постійно бере участь у Міжнародних конкурсах, присвячених розвитку хорового мистецтва. Так, у 2003 році хор виступив в Одесі на Міжнародному конкурсі «Южная Пальміра» (став Лауреатом I премії). У 2005 році колектив взяв участь у Міжнародному фестивалі народної творчості в Сербії (м. Панчево, отримав звання Лауреата). У наступному 2006 році колектив взяв участь у V Всеукраїнському конкурсі хорових колективів ім. М. Леонтовича у Києві, де отримав призову I премію. У подальшому 2007 році камерний хор став Лауреатом II премії XXVI Міжнародного фестивалю Духовної музики у Польщі (м. Білосток). На цьому конкурсі виконувалися фрагменти з «Літургії» М. Леонтовича: «Достойно є», «Нехай повні будуть уста наші», «Фуґа соль-мажор» з Концерту № 28 Д. Бортнянського.

У 2010 році колектив взяв участь у Міжнародному фестивалі-конкурсі «Ялта-Вікторія», де виконав Концерт В. Зубицького «Царю Небесний» та Концерт № 28

А. Веделя. Відома українська композиторка Л. Дичко зробила аранжування концерту А. Веделя для камерного струнного оркестру і солістів. На відкритті конкурсу відбулася прем'єра названого твору.

У 2009 та 2012 роках камерний хор «Crescendo» виступав у Болгарії (м. Варна) на конкурсі ім. Г. Дімітрова, де виконав уривок з Літургії С. Рахманінова «Милость мира». А вищою нагородою було відзначено виконання болгарського твору Г. Дімітрова «Сеяла є малка мома» (текст народний).

У наступному 2013 році колектив взяв участь на III Всеукраїнському конкурсі хорових колективів ВНЗ України ім. А. Авдієвського (м. Київ), виконав уривок з «Урочистої Літургії № 3» Л. Дичко «Прокімен» та фугу з Концерта № 34 Д. Бортнянського.

У 2016 році хор взяв участь у хоровому конкурсі ім. Г. Музическу в Румунії (м. Ясси), виконав «Под твою милость» Г. Музическу і отримав вищу нагороду – Гран-прі.

У репертуарі хорового колективу духовні твори композиторів-класиків (Д. Бортнянського, А. Веделя, М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, С. Рахманінова) та сучасних композиторів, які продовжують кращі традиції утворення та виконання української хорової музики.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Висвітлення діяльності Криворізького Духовно-просвітницького центру для дітей та молоді й камерного хору «Crescendo» факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету навіть в такому форматі дає змогу зробити певні висновки.

Духовна музика в контексті сучасного музичного простору має надзвичайно особливе значення. На різних етапах свого розвитку вона мала свої особливості, що були зумовлені загальними умовами культурного розвитку суспільства, його світоглядними тенденціями, естетичними потребами, художнім смаком тощо.

Звісно, що кожна історична епоха вносила певні зміни у процес формування та функціонування музичного мистецтва і особливо духовної музики. Поступово змінювалося формоутворення та композиційний стрій, удосконалювалася гармонічна основа, ускладнювався ритмічний рух та мелодична лінія музичних творів, викристалізовувалися засоби музичної виразності, розшифровувалися, а інколи змішувалися характерні риси тієї або іншої музичної стилістики – все разом свідчить про

стрімкий рух розвитку важливих елементів музичної мови духовної музики сьогодення.

Поступово, з часом під впливом значних історичних подій (соціальних, економічних, політичних, воєнних, величезних зрушень в різних областях науки й техніки, появи грандіозних корпоративних об'єднань, що з одного боку, сприяють значним поштовхам у розвитку свідомості людини, а з іншого боку, ведуть до колосальних економічних та духовних криз) розширювався й збагачувався образно-емоційний зміст та почуттєвий діапазон музичних і особливо духовних творів (наприклад: «Урочиста Літургія» Л. Дичко, «Літургія» М. Скорика).

Сьогодні, в умовах значних соціально-економічних зрушень в світі, коли від кожної людини очікуються значні творчі рішення у виконанні всіх проявів її життєдіяльності, духовна музика в контексті музичного мистецтва як такого є надзвичайно особливим явищем для сучасного історичного періоду, яке змушує не просто слухати, а жити музичною мовою.

Досягнення більш високого рівня розвитку національного музичного мистецтва, популярності української духовної музики серед населення пов'язано з утвердженням в українському суспільстві нових концепційних засад, призначених вирішувати проблеми сучасної української освіти і мистецтва, сутність яких зумовлена пошуками таких принципів, які б дозволили визначити музичну освіту й музичне мистецтво у всіх своїх проявах необхідно важливими компонентами загального суспільного прогресу як національної так і світової музичної культури.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Белікова В. В. Історія української музики: навчальний посібник / Валентина Венедиктівна Белікова: МОНМС України. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 372 с.
2. Спасо-Преображенський кафедральний собор. – Кривий Ріг: Українська православна церква, Криворізька єпархія, 2010. – 34 с.
3. Сучасна музика. – Вип. 1. – Київ: Музична Україна, 1973. – 335 с.

REFERENCES

1. Bielikova, V. V. (2011). *Istoria ukrainskoi muzyky: navchalny posibnyk*. [The history of Ukrainian music: a tutorial]. Kryvyi Rih: Vydavnychiy dim.
2. *Spaso-Preobrazhensky kafedralny sobor* (2010). [Spaso-Preobrazhensky Cathedral]. Kryvyi Rih.
3. *Suchasna muzyka* (1973). [Modern music]. Kyiv: Muzychna Ukraina.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БЕЛІКОВА Валентина Венедиктівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки КДПУ; заслужений працівник культури України.

Наукові інтереси: методика викладання історії української музичної культури у вищій навчальній школі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BELIKOVA Valentina Venedyktivna – Ph.D., Assistant Professor of musicology, instrumental and choreographic training KSPU; Honored Worker of Culture of Ukraine.

Circle of scientific interests: methods of teaching the history of Ukrainian musical culture in higher education schools.

Дата надходження рукопису 07. 04. 2017 р.

УДК 378. 65.

БІЛОЗУБ Людмила Миколаївна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри акторської майстерності та дизайну Запорізького національного університету
e-mail: belozub_l@mail.ru

НАРОДНА ПІСНЯ У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Українська народна пісня має багатовікові традиції, її вагома роль у розвитку суспільства незаперечна. Вивчення використання народної пісні у творчості композиторів-класиків сприяє накопиченню, систематизації обсягу наукової інформації про неї, а також розвитку української музичної культури в цілому.

Народна пісня є одним із найбільш популярних жанрів музичного мистецтва – це світ культури українського народу, скарбниця людської духовності. В українській пісні відтворюється світогляд народу, його морально-етичні та естетичні цінності. Сприймаючи народну пісню українська людина прагнула глибше пізнати свою історію. За справедливим твердженням дослідника О. Вишневецького, вивчення вітчизняної історії в поєднанні із засвоєнням скарбів рідної мови, звичаїв і традицій, й особливо народної пісні, стало благодатним для справи культивування так званого «стихийного патріотизму» [2, с. 6–7]. Невичерпним джерелом професійної музики є народна пісня, всебічного, глибокого вивчення якої у композиторській практиці не підлягає сумніву. Незважаючи на постійний інтерес до цього напрямку дослідження в усі часи її музичної історії, варто констатувати неослабну актуальність вивчення використання народної пісні українськими композиторами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденція звернення вчених щодо використання народної пісні у творчості вітчизняних композиторів знайшла своє відображення в багатьох працях. Такими

науковцями, як Б. Гнида, М. Жишквич, М. Загайкевич, Л. Кияновська, О. Козаренко, Л. Корній, Л. Назар-Шевчук, С. Павлишин, І. Соневицький, Б. Сюта, З. Штундер, Я. Якуб'як та ін. розглянуто мистецькі тенденції, певні жанри у творчості композиторів, зокрема й пісенний, що часто ставав своєрідною лабораторією для апробації нових прийомів, методів, засобів чи зразком формування національних рис мистецтва.

Досліджуючи українську народну пісню з часів Київської Русі, харківський культуролог і педагог Г. Ващенко підкреслює сконцентровані в ній культурно-ментальнісні цінності: глибокий патріотизм, любов і пошану до батьків і до свого роду, кохання й дружбу, усвідомлення людської честі й гідності, любов до праці, непереможне прагнення до волі й ненависть до рабства, віру в Бога [1]. Церковнослужбові пісенспіви й історичні пісні, що виконували кобзарі та лірники, відігравали вагому роль у духовній культурі українського народу. Народна пісня для Малоросії, в оцінці М. Гоголя – це все: поезія, історія й батьківська могила. «Изложение песней.., – зазначає класик російської літератури й славетний син українського народу, – почти всегда драматическое – признак развития народного духа и деятельной, беспокойной жизни, долго обнимавшей народ» [4, с. 13].

Метою статті полягає у висвітленні використання народної пісні як джерела української музичної культури у творчості вітчизняних композиторів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Українська народна пісня є

© Білозуб Л. М., 2017

глибоко закоріненою в обрядову й календарну поезію Київської Русі. Поєднуючись з ритуальними діями, вона міцно увійшла в повсякденні господарські справи: незмінно супроводжувала календарні польові роботи (сівбу, косовицю, жнива тощо), також щорічні сезонні дати в сільському господарстві (колядки, веснянки, гаївки тощо). Ритуали, що пов'язані з їжею, супроводжували підблюдні пісні. Князями й іншими представниками багатих верств населення запрошувались на бенкети (пири) професійні співаки й актори, яких тримали при своїх дворах.

З початку Козаччини тексти й мелодії пісень і дум складала народні поети та композитори – кобзарі й бандуристи, які самі ж і виконували ці твори. З кінця XVI – другої половини XVII ст. в українських містах діяли спеціальні мистецькі об'єднання – «музичні цехи» (у Києві – з 1677 р.). Вони спеціалізувались на виготовленні музичних інструментів і музично-пісенному виконавстві [7]. Під впливом православної культурної традиції на зламі XVI й XVII ст. в Україні формується багатоголосий, або партесний, спів, який суттєво вплинув на становлення, стилістику й композицію духовного концерту, псалмів і кантів. Його теоретик, видатний український музикант М. Дилецький у своїй «Граматичі мусикійській» запропонував нові правила нотного запису, відомості про ключі, ритмічні розміри тощо. Система партесного співу М. Дилецького органічно синтезувала традиції церковного знаменного співу й народно-пісенного багатоголосся без музичного супроводу [5]. Система партесного співу М. Дилецького спиралась одночасно на традиції церковного знаменного співу й народно-пісенного багатоголосся. Старовинний церковний спів композитор гармонійно поєднав з українськими піснями та інструментальними мелодіями. Партесний спів церковного хорового багатоголосся з його акордним складом та поділом хору на групи голосів вражає уяву незвичайною урочистістю та величавою монументальністю. Пісенний спів вагомо вплинув на становлення, стилістику й композицію жанру духовного концерту, псалмів.

У той же час складається український національний колорит церковної музики, що на початку XVII ст. отримав назву партесного співу, який залишив у своїй творчій спадщині відомі зразки партесного концерту, детально пояснює роль музичного мистецтва в духовному розвитку людини, закони побудови мелодії й багатоголосся

Основи професійної української

духовної й світської музики, що закладені в XV – першій половині XVIII ст., розвинули талановиті вітчизняні композитори другої половини XVIII ст., яких сучасні дослідники називають «золотою добою української музики» і видатним часом у мистецтві.

Видатні композитори М. Березовський, Д. Бортнянський та А. Ведель використовували мотиви народних пісень. Першим із цього ряду славетних українських композиторів XVIII ст. варто безперечно назвати М. Березовського, який започаткував новий напрям партесного співу. Високий злет вітчизняної хорової музики а капела кінця XVIII ст. пов'язаний із творчістю цього композитора, автора понад ста хорових творів, у тому числі 35 чотириголосних хорових концертів і 10 концертів для двох хорів.

Витончений знавець людських голосів Д. Бортнянський писав завжди зручно для виконання й досягав чудової звучності. Проте насичена звучність його пісенствів не була для нього самоціллю й не заміняла молитовного настрою, тому більшість творів Д. Березовського охоче співається, розчулюючи віруючих.

Визначний майстер українського духовного концерту А. Ведель зміг набути професійної освіти за кордоном, проте все його життя було нерозривно пов'язане з Україною. Твори А. Веделя не були видані й збереглися лише у рукописах. З-поміж них – кілька хорових концертів, які набули широкої популярності в Україні. У них яскраво виявлено національний характер, трапляються прямі аналогії з українською народною піснею. Особливо виразно митець втілював настрої скорботної меланхолії, печалі та самотності, співзвучні сакральній українській ментальності. Творчість композитора засвідчила появу нової художньої стилістики, яка ствердилася на початку XIX ст. А. Ведель звертався до мінорних текстів псалмів, у яких відбиваються страждання людини та її звернення до Бога за допомогою. У музичній творчості композитора відбулася світоглядна специфіка романтичного напрямку українського й західноєвропейського мистецтва кінця XVIII ст. Духовні концерти А. Веделя («Покаяння отверзи ми двери», «На реках Вавилонских», ірмоси «Пасхального канону» й «Ныне отпускаеши») поряд з творами М. Березовського і Д. Бортнянського донині з успіхом виконуються у церквах та концертних залах.

Сучасники М. Лисенка вважали його єдиним втілювачем українських національних ідей в музиці на початку XX ст.

У рік закінчення Лейпцизької консерваторії (1869) М. Лисенко створює «Українську сюїту» (у формі старовинних танців на основі народних пісень) для фортепіано, підзаголовок якої вказує на свідоме прагнення автора поєднати характер та мелодику народної музики із західноєвропейськими формами. Подібні завдання поставали й перед іншими європейськими композиторами на шляху формування національно-самобутньої музичної мови. Зазначений вище твір складається з шести частин, у яких доволіно поєднані барокові жанри та форми на основі мелодики популярних народних пісень: імпровізаційна Прелюдія («Хлопче-молодче») з етюдною шопенівською фактурою й мелодією у середньому голосі; наспівна Куранта («Помалу-малу, братику, грай») у дусі мендельсонівських «пісень без слів»; віртуозна Токата («Пішла мати на село» (Гречаники)) з ефектною технікою повторень; траурна Сарабанда («Сонце низенько, вечір близенько»), пронизана пунктирами барокового «мотиву кроку» і нетиповою гармонізацією мелодії з фригійським тетрахордом у басі; грайливий гавот («Ой чия ти, дівчино, чия ти») з імітацією клавесиного звучання засобами фактури та артикуляції; грайливе Скерцо («Та казала мені Солоха»), стилізоване під барокову клавірну музику з дисонантними секвенціями а la Д. Скарлатті. Поєднання «німецької» (концептуально з орієнтованої на Ф. Мендельсона – Р. Шумана – Ф. Шопена) музичної мови з окремими бароковими лексемами й мелодики українських пісень сприяло досягненню цікавого мистецького результату. М. Лисенко майстерно оперує тональними засобами, трансформаціями барокових та ранньокласичних фактур і типів, подібними до композиторських прийомів М. Равеля та С. Прокоф'єва. Окремі мелодичні звороти, підсилювані терціво-секстовими паралелізмами, є прозорим свідченням заглибленості в українську пісенність (Рігодон, Алеманда). Одночасно з М. Лисенком на теренах України плідно творили композитори П. Сокальський, І. Лаврівський, М. Калачевський, А. Вахнянин і деякі інші. Кожний з них прагнув до створення яскравих національних композицій.

Вагоме місце в українській музичній культурі посідає культурологічна діяльність М. Лисенка з вивчення музичного фольклору України та інших слов'янських народів. Неперевершеними є обробки композитором українських народних пісень для голосу з фортепіано, а також для хорового виконання.

Послідовники великого майстра ретельно дотримувалися тих зразків української вокальної музики, які презентував світові великий український композитор.

Одночасно з М. Лисенком на теренах України плідно творили композитори уже П. Сокальський, І. Лаврівський, М. Калачевський, А. Вахнянин й деякі ін. Кожний з них прагнув до створення яскравих національних композицій. Випускник Віденського університету А. Вахнянин (1841–1908), зокрема, став ініціатором та директором Вищого музичного інституту імені М. Лисенка (Львів 1903). Він створив оперу «Купало» (за власним лібрето 1929 р. у Харкові), написав музику до драми «Назар Стодоля» Т. Шевченка та «Бондарівна» Ф. Заревича, низку хорів й авторських пісень, здійснив обробки народних пісень.

Практичне продовження національно-пісенна лінія української музики набула у творчості К. Стеценка, Я. Степового та М. Леонтовича. Традиції українського музичного авангарду започаткував Б. Лятошинський (1894–1968). Його неофольклоризм («Увертюра на чотири українські теми», 1926, опера «Золотий обруч», 1929) ґрунтується на використанні пісенних пам'яток доби козаччини, язичницьких та княжих часів. При їх обробці композитор використав дисонуючу тональність з характерною сонорикою акордів. Фольклорний стиль Л. Ревуцького (Друга симфонія, 1927, «Сонечко», 1926, «Козацькі пісні» й «Галицькі пісні» та ін.) позначився поєднанням лексем українського народного мелосу з прийомами європейської постромантичної музичної стилістики початку ХХ ст., розвинутої в Росії О. Скрябіним, С. Рахманіновим, імпресіоністами.

У контексті творчості М. Лисенка до музики послідовників, плідною та багатогранною є спадкоємність його ідей у творах Л. Ревуцького. Одним із прикладів є кантата-поема «Хустина» (1923) для хору, солістів і фортепіано з оркестром на вірші Т. Шевченка, що написана для аматорського хору робітників і службовців прилуцької кооперації, з якими митець співпрацював. Наслідком творчого переосмислення-переінтонування лисенківської музики в «Хустині» став ніби дещо модернізований національний стиль М. Лисенка з окремими стильовими деталями «від Ревуцького».

Сучасну плеяду митців ХХІ ст. представляє Г. Гаврилець. Її оригінальні твори на народні тексти, а також обробки народних пісень «Ой, в полі, полі», шедрівка для голосу і чоловічого хору (2002). «В

неділю рано», колядка для чоловічого хору (2001). «Радуйся», колядка для чоловічого хору (2001). «Ой, через садок, та й доруженька» (2003) – це справжні поетичні новели з життя людини, у яких вона спирається на прекрасні традиції українських класиків минулого: М. Дилецького, Д. Бортнянського, М. Березовського, А. Веделя, О. Кошиця, М. Леонтовича, К. Стеценка та інш. Поєднання традицій із новітніми засобами композиторського письма, трактовка канонічних форм і текстів, завжди вражає особливою одухотвореністю й молитовністю.

Творчий доробок Є. Станковича складається з різних музичних жанрів, серед них камерна «Opera rustica» (2008 р.), у якій один інструментальний номер і шість пісень-романсів, у яких прочитані фольклоризовані «міфологічні» вірші Бориса Олійника («За рікою тільки вишні», «Говорили-балакали», «Мати наша – сивая горлиця», «О, це осіннє журавлине «кру!»), «Мамо, вечір догоря», «Загули мене крилом»). Вокальні твори сповнені фольклоризованої образності, пісенного характеру, які найбільш яскраво підтверджують модифікацію стилю Є. Станковича як посилення поетично-символічного, метафоричного начала. Творчі досягнення композитора вийшли за межі національного виміру, ставши загальнолюдським надбанням [7].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Українська народна пісня протягом своєї тривалої історії характеризується поглибленою зацікавленістю вітчизняними композиторами. У ній сконцентровано широку гаму людських почуттів, світоглядну культуру й поетичність світосприйняття, інші особливості національно-культурної ментальності. Використання народної пісні українським композиторами є відображенням самобутньої картини людського життя, звичаїв і традицій. Творчість українських композиторів нерозривно пов'язана з народною піснею, на основі якої створено багато творів, що збагачують та розвивають українське мистецтво.

Результати дослідження не вичерпують усіх аспектів окресленої проблеми. Використання народної пісні як джерела української музичної культури у творчості вітчизняних композиторів потребує подальшого наукового дослідження. Перспективними є наукові розвідки щодо вивчення відображення народної пісні у творчості сучасних українських композиторів з позицій використання нових технологій, виявлення різних напрямів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник. – 1994. – 192 с.
2. Вишневецький О. Ще раз про народження громадянина: Національне і громадянське у сучасному українському вихованні / О. Вишневецький // К. Освіта. – 2002. – 6–13 лют. – С. 6–7.
3. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва: підручник / Б. П. Гнидь. – К.: НМАУ, 1997. – 320 с.
4. Гоголь М. В. О малороссийских песнях / М. Гоголь // Пісенний вінок: Українські народні пісні з нотами. – К.: Криниця, 2009. – С. 9–13.
5. Дилецький М. П. Граматика музикальна / М. М. Гордійчук (ред.), О. С. Цалай-Якименко (підгот.). – Фотокопія рукопису 1723 р. – К.: Муз. Україна, 1970. – 109 с.
6. Корній Л. П. Історія української музики: підручник для вищих муз. навч. закл. / Л. П. Корній; Національна музична академія України імені П. І. Чайковського. Ч. 3. XIX століття / Л. П. Корній. – К.: Вид-во М.П.Коць (2001). – 477 с.
7. Луніна А. «Opera Rustica»: діалектика міфу буття / А. Луніна // К. Музика. – 2012. – № 4. – С. 42–45.

REFERENCES

1. Vashenko G. (1994). *Vikhovniy ideal*. [Educational ideal]. Poltava.
2. Wisniewsky, O. (2002). *Shche raz pro narodzhennya hromadyanyna: Natsionalne i hromadyanske u suchasnomu ukrayinskomu vykhovanni*. [Again the birth of a citizen, national and civil education in today Ukrainian]. Kyiv: Education.
3. Gnyd, B. P. (1997). *Istoriya vokalnoho mystetstva: pidruchnyk*. [The history of vocal art tutorial]. Kyiv.
4. Gogol, M. V. (2009). *O malorossiyskikh pesnyakh*. [About Little Russian Songs]. Kyiv: Krinitsya.
5. Diletsky, M. P. (1970). *Gramatika muzikalna*. [The grammar is musical]. Kyiv: Muzychna Ukrayina.
6. Korniy, L. P. (2001). *Istoriya ukrayins'koyi muzyky : pidruchnyk dlya vyshcheykh muz. navch. zakl.* [Ukrainian music history: textbook for higher music. teach. Bookmark]. Kyiv.
7. Lunina, A. (2012). *«Opera Rustica»: dialektyka mifu butya*. [The dialectic of the myth of being Music]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БІЛОЗУБ Людмила Миколаївна – кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри акторської майстерності та дизайну Запорізького національного університету.

Наукові інтереси: національний дискурс сучасної музичної культури.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BILOZUB Lyudmila Mykolaivna – Candidate of art history, Associate Professor, Assistant Professor, Department of Acting Skills and Design, Zaporizhia National University.

Circle of scientific interests: national discourse of contemporary music.

Дата надходження рукопису 01. 04. 2017 р.

УДК: 37.036:792.8-053.5

ГОНЧАРЕНКО Юліана Володимирівна –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри акторської майстерності та дизайну
Запорізького національного університету
e-mail: julanagoncharenko@gmail.com

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Процеси входження України в європейський освітньо-культурний простір висувають нові вимоги щодо формування й розвитку підростаючого покоління. У зв'язку з цим актуальності набувають питання пов'язані з цілеспрямованим, послідовним й ефективним здійсненням естетичного виховання особистості, яка здатна сприймати, розуміти та використовувати художньо-естетичні цінності в житті та мистецтві. Саме тому сучасна школа, яка становить невід'ємну ланку безперервної освітньої системи, повинна створювати умови, які б сприяли підвищенню рівня естетичної вихованості молодших школярів.

Серед предметів художньо-естетичного циклу, здатних задовольнити прагнення особистості до естетичного зростання, поєднати її внутрішній і зовнішній світ, активізувати творчу уяву та емоційні реакції дитини є хореографія. Хореографічна діяльність, що ґрунтується на музично організованих, умовних, образно-виразних рухах тіла людини, сприяє емоційно-творчому виявленню дитини, утіленню в танцювальних рухах особливостей її характеру, формуванню в неї естетично-духовних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання методики хореографічної роботи як засобу естетичного виховання дітей у позашкільних освітніх закладах висвітлено в роботах Г. Березової, Л. Бондаренко, А. Тараканової та ін. Використанню хореографічного мистецтва як засобу естетичного виховання молодших школярів присвячено праці Л. Богатикової, М. Боголюбської, В. Верховинця, О. Конорової та ін. Однак, означені роботи, на наш погляд, не є актуальними в наш час, оскільки не відповідають новому педагогічному мисленню, спрямованому на виховання у дітей естетично-культурних цінностей, збагачення їхньої емоційно-почуттєвої сфери, розвиток художньо-образного мислення й творчого потенціалу. Вважаємо необхідним здійснити аналіз сучасних концептуальних положень формування й естетичного розвитку особистості та естетико-виховних можливостей

хореографічної діяльності для виокремлення компонентів естетичної вихованості молодших школярів, що сприятимуть ефективності процесу їхнього естетичного виховання в ході хореографічної діяльності.

Метою статті є визначення структурних компонентів естетичної вихованості щодо успішного вирішення проблеми естетичного виховання молодших школярів у процесі хореографічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Більшість дослідників вважають, що одним з головних напрямів естетичного виховання є розвиток емоційно-почуттєвої сфери особистості. На думку І. Зязюна і І. Беґа, емоційні почуття та емоційний стан особистості є основною формою усвідомлення нею своєї індивідуальності, неповторності, значущості [1; 2]. Саме тому загальноосвітні школи перших рівнів акредитації повинні звертати особливу увагу на емоційно-почуттєвий світ дитини, адже особистість починається з емоцій та через почуття розвиває свій внутрішній світ. І. Зязюн зазначає, що розвинені емоції і почуття допомагають людині вийти з усіх життєвих протиріч, якщо ж її емоційна сфера недостатньо розвинена, це може стати причиною не лише внутрішніх конфліктів особистості, а й її конфліктів з оточуючим світом. Саме тому треба з дитинства виховувати емоційну культуру особистості, котра буде забезпечувати адекватність емоційних реакцій дитини на прояви зовнішнього світу. Більш того, вчений наголошує на безперервному освітньому розвитку людини. На його думку, це забезпечить формування емоційно-почуттєвої сфери особистості впродовж всього періоду її життя.

Також важливим напрямком естетичного виховання є інтелектуальне становлення особистості дитини. На переконання багатьох учених (Г. Шевченко, Н. Миропольська, В. Бутенко, Л. Масол, М. Кіященко та ін.), в ході інтелектуального розвитку у школяра відбувається формування системи знань, естетичного сприймання, оцінювальних, пізнавальних і творчих здібностей, естетичного ставлення до дійсності; виробляється культура розумової

праці; набуваються вміння та навички естетико-практичної діяльності. Важливим для інтелектуального розвитку дитини є вміння самостійно здобувати знання, працювати з інформацією та аналізувати її. Також учені зазначають, що учні повинні не лише засвоювати знання, а й вміти їх творчо використовувати на практиці, створюючи для себе новий, оригінальний, унікальний продукт.

Окрім того, до напрямів естетичного виховання науковці І. Бех, Н. Миропольська, О. Комаровська та інші відносять творчий розвиток особистості. Вони вважають, що активна творчість дитини, її здатність до самовираження та самореалізації є необхідними компонентами ефективного естетичного виховання. На їхню думку, творчість нерозривно пов'язана з умінням мріяти та фантазувати. У свою чергу, фантазія, мрія, уява виступають імпульсом створення яскравих та виразних художніх образів, які є однією з умов існування сучасної особистості, її найвищим здобутком. У процесі творчості дитина виявляє свої емоції, відчуття, думки. Творчий потенціал особистості, її почуттєва зрілість залежать від емоційної насиченості внутрішнього стану дитини. На думку науковців, творчість передбачає розвинену інтуїцію, ініціативність, завзятість, працездатність, а також вміння застосовувати здобуті знання у будь-якій діяльності. Саме тому творчий розвиток є необхідною умовою естетичного виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності.

Аналіз педагогічних підходів щодо естетичного виховання учнів дозволяє визначити пріоритетні напрямки в організації цієї роботи на сучасному етапі розвитку освітньої галузі: розвиток мотиваційної, когнітивної, емоційно-почуттєвої, культурно-творчої сфери особистості дитини.

Таким чином, зміст естетичного виховання визначається формуванням естетичної сфери особистості дитини: когнітивної, креативної, емоційно-почуттєвої, психофізичної та активно-творчої. Саме тому естетичний розвиток учнів у навчально-виховному процесі сучасної школи повинен відбуватися з урахуванням основних складових естетичної сфери особистості, що регулюють її етично-культурний розвиток.

Проблему формування творчої сфери дитини у процесі хореографії та ритміки розглянуто у наукових працях педагогів-хореографів Н. Георгян, О. Горшкової, Ю. Ушакової, Т. Чурпіти. Вони зазначають, що показником рівня естетичного розвитку дитини є її творча активність у

хореографічній роботі. Ми цілком згодні з їхніми поглядами. Вважаємо, що здатність до творчої праці мають всі учні без винятку, а щоб її розвивати, необхідно надати дитині можливість творити, тобто стимулювати до творчої діяльності.

Низка дисертаційних досліджень присвячена питанням розвитку естетично-моральних якостей особистості та вихованню її культури поведінки в процесі занять хореографією. Так, проблема зміцнення морально-естетичних якостей молодших школярів засобами танцю розкривалася П. Ковалем. Б. Мануйлів досліджував розвиток естетичних та моральних цінностей дітей в ході хореографічної творчості. У дисертації Ю. Хижняка розглядається проблема виховання культури поведінки підлітків під час занять хореографією.

У процесі спілкування з танцювальним мистецтвом також вирішуються завдання розвитку когнітивної сфери особистості дитини: збагачення знаннями про сутність, види та жанри хореографії відбувається безпосередньо при оволодінні дитиною елементами, рухами, комбінаціями народного, класичного, побутового, сучасного танців. Так, на пізнавальних можливостях народної танцювальної культури наголошено у наукових працях О. Мерлянової. Вчена вважає, що під час вивчення, засвоєння та виконання народних танців діти мають можливість отримувати знання про історичне минуле різних народів світу, їхню культуру і мову, національні традиції та обряди. Крім того, «пізнавальна функція народного танцю ... стимулює прагнення особистості» розширювати й поглиблювати отримані знання [4, с. 12]. Цієї ж думки дотримується М. Боголюбська, котра зазначає, що танець є основою для повноцінного формування когнітивного досвіду особистості.

Поряд з науковими дослідженнями існує ціла низка методичних праць, у яких не лише визначаються шляхи та методи вдосконалення виконавської майстерності учнів початкових класів, а й наголошується на їхньому естетичному вихованні в процесі хореографічної роботи. Доволі часто у цих працях висловлюються думки стосовно значення та місця хореографії у естетичному розвитку особистості дитини.

Так, у методично-хореографічних настановах А. Тараканової [8] зазначається, що інтелектуальний розвиток дитини відбувається не лише шляхом практичного опанування елементами хореографії, а й через теоретичне ознайомлення учнів з мистецтвом танцю. Педагогом-хореографом були

розроблені та впроваджені в систему позашкільного танцювального навчання теоретичні форми хореографічної роботи з дітьми, які спрямовувалися на розвиток когнітивної сфери особистості: бесіди про розвиток та становлення народного танцювального мистецтва тощо.

Аналіз наукової літератури стосовно досліджуваної проблеми показав, що зміст естетичного виховання визначається метою і завданням формування естетичної сфери особистості. Вченими встановлено, що цей процес відбувається при наявності в учнів сформованих знань, умінь і переконань, розвинених емоцій, почуттів, переживань, смаків та творчих здібностей. Саме тому на сучасному етапі розвитку освітньої галузі система естетичного виховання учнів початкових класів у ході хореографічної діяльності повинна сприяти формуванню естетичної культури особистості, розвитку її емоцій та почуттів, психофізичної свободи й художньої імпровізації.

У контексті нашого дослідження хореографічне мистецтво розглядається як середовище в якому відбувається цілісне естетичне виховання учнів початкових класів середніх загальноосвітніх закладів. Тобто в ході хореографічної діяльності, через цікаві, посильні дії, відбувається розвиток когнітивної, емоційно-почуттєвої, психофізичної, творчої сфери особистості дитини.

Мета хореографічної діяльності в системі естетичного виховання молодших школярів полягає у формуванні багатства внутрішнього світу особистості дитини та розкритті його через різні підготовчі вправи класичної, народної, бальної, сучасної хореографії.

Змістом хореографічної діяльності є рухові дії та операції з опанування танцювальних вмінь і навичок, що виступають основою для створення нових унікальних для дитини хореографічних проявів. Передбачаємо, що хореографічна діяльність не лише задовольняє потребу школярів у руховій активності, а й сприяє їхньому цілісному розвитку: адекватне вираження в тілесних рухах думок, емоцій, почуттів.

Хореографічна діяльність характеризується творчою природою, до якої відносимо інноваційність, винахідливість мислення дитини, її розвинені знання, емоції та почуття. Тож підвищення рівня естетичного виховання особистості дитини у процесі хореографічної діяльності залежатиме від формування в неї таких сфер: когнітивної (знання); мотиваційної

(зацікавлене ставлення до хореографічної діяльності); психофізичної (взаємозв'язок між внутрішнім і зовнішнім станом особистості та вміння передавати його у відповідних рухах); емоційно-почуттєвої (емоційна насиченість духовних потреб та емоційне оцінювання зовнішнього та внутрішнього світу дитини, формування емоційно-ціннісної шкали ставлення до світу); активно-творчої (самовиявлення та самореалізація в процесі танцювальної творчості).

З огляду на це хореографічна діяльність в системі естетичного виховання молодших школярів спрямована на формування естетично-ціннісного ставлення до танцювального мистецтва, розвиток загальних здібностей (загальні розумові здібності, пам'ять, увагу, почуття та ін.), художньо-образного мислення та уяви, стимулювання творчого потенціалу особистості учня, виховання потреби і здатності до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення відповідно до індивідуальних можливостей та вікових етапів розвитку школярів, а також здатність сприймати, інтерпретувати та оцінювати твори хореографічного мистецтва (висловлювати особисте ставлення до них, аргументуючи свої думки).

Зважаючи на сучасні вимоги освітньої галузі щодо естетичного виховання особистості дитини, організація навчально-виховного процесу з хореографічної діяльності у шкільному закладі повинна враховувати найважливіші параметри естетичного розвитку людини: когнітивної, емоційно-почуттєвої, психофізичної та креативної сфер.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Теоретичний аналіз сучасних концептуальних положень формування й естетичного розвитку особистості, переосмислення організації хореографічної діяльності крізь призму сучасних концепцій естетичного виховання особистості дали змогу зазначити, що інноваційність, винахідливість мислення учнів, сформовані знання, емоції та почуття виступають важливими показниками рівня їхньої естетичної вихованості. З огляду на це виділимо структурні компоненти естетичної вихованості дітей молодшого шкільного віку: когнітивний, мотиваційний, психофізичний, емоційно-почуттєвий, активно-творчий, що сприятимуть вирішенню проблеми естетичного виховання молодших школярів у процесі хореографічної діяльності. На основі вказаних компонентів вважаємо за необхідне визначити головні положення організації

естетичного виховання молодших школярів у процесі хореографічної діяльності в сучасних загальноосвітніх закладах. Саме це й стане метою наших подальших досліджень.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери виявлення / І. А. Зязюн. – К.: Вища школа, 1976. – 174 с.
3. Масол Л. М. Модель загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т. 1. – К.: Педагогічна наука, 2007. – С. 219–235.
4. Мерлянова О. А. Художні особливості народного танцю в естетичному вихованні молоді / О. А. Мерлянова // – К.: Рідна школа. – 2004. – № 12. – С. 11–13.
5. Миропольська Н. Є. Формування почуття прекрасного / Н. Є. Миропольська. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1997. – 31 с.
6. Руднева С. Д. Ритмика. Музыкальное движение / С. Д. Руднева, Э. М. Фиш. – М.: Просвещение, 1972. – 334 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Оксана Петрівна Рудницька: Академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 270 с.
8. Тараканова А. П. Система хореографічного виховання у школах і позашкільних закладах: навч.-метод. посібник / Аліса Павлівна Тараканова; Інститут змісту і методів навчання. – К.: ІЗМН, 1996. – 282 с.
9. Чурпіта Т. М. Соціально-педагогічні проблеми розвитку творчої уяви молодших школярів засобами хореографічного мистецтва (на матеріалі використання казок): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Чурпіта Тетяна Миколаївна; Київський держ. ун-т культури і мистецтв. – К., 1998. – 173 с.
10. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе: учеб.-метод. пособие / Галина Павловна Шевченко. – К.: Рад. школа, 1985. – 144 с.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannya osobystosti: u 2 kn. Kn. 1 : Osobystisno oriyentovanyu pidkhdid: teoretyko-tekhnologichni zasady*. [The education of the individual: in 2 books. Book. 1:

personality oriented approach: theoretical and technological bases]. Kyiv: Lybid.

2. Zyazyun, I. A. (1976). *Estetychnyi dosvid osoby. Formuvannya i sfery vyjavlennia*. [The aesthetic experience of the individual. Formation and identify areas]. Kyiv: Vyshcha shkola.
3. Masol, L. M. (2007). *Model zahalnoyi mystetskoyi osvity*. [The model of general art education]. Kyiv: Pedagogichna nauka.
4. Merlyanova, O. A. (2004). *Khudozhni osoblyvosti narodnoho tantsiu v estetychnomu vykhovanni molodi*. [Artistic features folk dance aesthetic education of youth]. Kyiv: Ridna shkola.
5. Myropolska, N. E. (1997). *Formuvannya pochuttia prekrasnoho*. [Building a sense of beauty]. Kyiv: T-vo «Znannya».
6. Rudneva, S. D. (1972). *Rytmyka. Muzykalnoe dvyzhenye*. [Rhythmics. Musical movement]. Moscow: Prosveschenie.
7. Rudnitska, O. P. (2002). *Pedahohika: zahalna ta mystetska : navch. posibnyk dlia stud. vyshchyykh navch. zakladiv*. [Pedagogy: general and artistic, teach. guide for students. Higher teach. institutions]. Kyiv.
8. Tarakanova, A. P. (1996). *Systema khoreohrafichnoho vykhovannya u shkolakh i pozashkilnykh zakladakh*. [The system choreographic education in schools and after-school facilities]. Kyiv.
9. Churpita, T. M. (1998). *Sotsialno-pedahohichni problemy rozvytku tvorchoi uiavy molodshykh shkoliariv zasobamy khoreohrafichnoho mystetstva*. [Social and educational problems of development of creative imagination of younger students by means of choreography]. Kyiv.
10. Shevchenko, H. P. (1985). *Esteticheskoye vospitaniye v shkole*. [Aesthetic education in school]. Kyiv: Radyanska shkola.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГОНЧАРЕНКО Юліана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри акторської майстерності та дизайну Запорізького національного університету.

Наукові інтереси: естетичне виховання молодших школярів у процесі хореографічної діяльності.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

GONCHARENKO Yuliana Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Acting Skills and Design, Zaporizhia National University.

Circle of scientific interests: aesthetic education of younger schoolchildren in the process of choreographic activity.

Дата надходження рукопису 19. 04. 2017 р.

УДК 378.091.2:785

ГОРБЕНКО Олена Борисівна –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри музично-теоретичних та інструментальних
дисциплін Центральноукраїнського державного
педагогічного університету імені Володимира Винниченка
e-mail: welena22@bk.ru

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ОРКЕСТРОВОМУ КЛАСІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти відповідно до Державної програми «Освіта», Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. та Законом України «Про вищу освіту» задекларовано комплекс концептуальних ідей і положень щодо впровадження інноваційних педагогічних технологій та підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів. Тому актуальною стає проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних до професійної самореалізації, спроможних розкрити своїм вихованцям прекрасний світ мистецтва, залучити до глибокого пізнання художніх творів, сприяти їхньому творчому розвитку та саморозвитку.

Важливу роль у цьому процесі відіграють оркестрово-ансамблеві колективи, які збагачують учасників досвідом творчості, формують їхній внутрішній світ, розвивають художнє мислення, уяву, особистісні якості. Керівництво оркестрово-ансамблевим колективом є важливим структурним компонентом професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, який має бути висококваліфікованим учителем, керівником, організатором, вихователем, наставником.

У зв'язку з цим, перед вищими навчальними закладами постає важливе завдання щодо підготовки компетентних фахівців, спроможних здійснювати творчу діяльність в сучасних умовах розвитку мистецької і музично-педагогічної освіти, впроваджувати інноваційні форми і методи у навчально-виховний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів висвітлені у психолого-педагогічній та науково-методичній літературі. Загальнопедагогічні засади професійної освіти майбутніх учителів висвітлюються у працях І. Беґа, І. Зязюна, І. Підласого, М. Фіцули, М. Ярмаченка та ін.; питання специфіки педагогічної діяльності вчителів розкриваються в дослідженнях С. Архангельського, В. Галузинського, В. Сластьоніна та ін.; проблеми професійної підготовки педагогів-музикантів та сучасної

теорії мистецької та музично-педагогічної освіти розглядаються у працях О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.; методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя музики виокремлені в дослідженнях Л. Арчажникової, А. Козир, В. Муцмахера та ін.

Окремі дослідження присвячені проблематиці педагогічного керівництва музичними інструментальними колективами: вокально-інструментальним ансамблем (Б. Брилін, Н. Коваленко, М. Лисенко, І. Шевченко); народно-інструментальним ансамблем (А. Болгарський); дитячим духовим оркестровим колективом (О. Неженський, Я. Сверлюк та ін.); учнівським музичним колективом (Г. Бродський, І. Маринін, Л. Паньків, Т. Пляченко та ін.); народно-оркестровим колективом (Ю. Бай, Г. Бродський, П. Богонос, О. Ільченко та ін.); аматорським художнім колективом (О. Каргін, Н. Слободяник, М. Соколовський, Ф. Соломонік, В. Чабаний та ін.); самодіяльним естрадним оркестром і ансамблем (О. Большаков, В. Коновалов, В. Кузнецов та ін.).

Мета статті – розкрити зміст і сутність понять художньо-інтерпретаційні вміння та оркестрово-ансамблева діяльність; визначити умови формування інструментально-виконавської компетентності, професійного становлення й самовизначення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі занять в оркестровому класі у студентів формується здатність до художньо-інтерпретаційної творчості як основної у музично-педагогічній діяльності майбутнього вчителя.

Сама природа музичного мистецтва відкриває великі можливості для творчості вчителя музики. Вона виявляється в процесі інтерпретації музичного твору на основі осягнення авторського задуму, ідеї, художнього образу та змісту. Тому майбутній вчитель музичного мистецтва має володіти художнім інтелектом і досвідом, культурною художнього сприйняття.

Саме у процесі оркестрово-ансамблевої діяльності створюються умови для

© Горбенко О. Б., 2017

практичного засвоєння студентами різних видів художньо-інтерпретаційної творчості у всій її різноманітності, багатоплановості та складності. Саме тут студенти усвідомлюють свій рівень сформованості музично-виконавської компетентності, виявляють критичне ставлення щодо готовності спілкування засобами різних видів інструментально-виконавської творчості з учнями.

Під час занять в оркестровому класі студенти аналізують та узагальнюють факти реальних педагогічних ситуацій, самостійно розв'язують творчі завдання, що забезпечують міжособистісні зв'язки, вчать створювати атмосферу взаєморозуміння й творчого діалогу через різні форми та види художньо-інтерпретаційної діяльності.

У процесі оркестрово-ансамблевої діяльності інтенсифікується процес професійного становлення й самовизначення майбутніх учителів музичного мистецтва, вдосконалюється музично-виконавська компетентність, створюються умови для формування активної педагогічної позиції.

Набутий у процесі оркестрово-ансамблевої підготовки художньо-інтерпретаційний досвід студенти активно впроваджують у навчально-виховний процес на уроках музики і у позакласній діяльності в загальноосвітній школі.

Оркестрово-ансамблеву компетентність студенти демонструють не тільки в процесі вивчення відповідного репертуару, а й у період педагогічної практики, в роботі з вокально-інструментальними, хоровими, оркестрово-ансамблевими колективами, в організації та проведенні різноманітних художньо-творчих проєктів: тематичні вечори, лекції-концерти, лекторії, студії, що уможливило залучити до художньо-виконавської творчості якомога більше учнів відповідного шкільного віку за їхніми інтересами й нахилами у творчий процес художнього спілкування.

Основою оркестрово-ансамблевої діяльності є художня інтерпретація музичних творів. Вирішенню проблем інтерпретації музичних творів сприяли сучасні дослідження з психології музичного сприймання (Є. Назайкінський) [6], фундаментальні дослідження в теорії інтерпретації (Є. Гуренко [5] та ін.), продуктивний розвиток музично-теоретичних досліджень розуміння музичного твору в світлі інтонаційної теорії (Б. Асаф'єв) [3]. Дослідження доводять, що інтерпретація є результатом складних процесів, які становлять собою систему взаємодійних елементів із специфічними функціями,

властивостями, структурою та змістом, що дозволяє висвітлити специфіку цього процесу [1; 2].

Теорія музикознавства визначає термін «інтерпретація» як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, зокрема як активний творчий процес, в якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора (С. Фейнберг), а сила інтерпретації вимірюється плідністю поєднання художнього і технічного, її цінністю і змістовністю (Л. Мазель). Виконавська інтерпретація, спираючись на відповідні знання та аналітичні вміння, передбачає розвинену художню інтуїцію і духовно-творчу рефлексію.

Поняття «інтерпретація» означає, насамперед, індивідуальне бачення предмета інтерпретації, особистісне до нього ставлення. У цьому контексті формування інтерпретації відбувається в свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння предмету інтерпретації, а вже потім реалізується, чи може бути реалізованим у виконанні або якісно іншій формі. Тобто, здійснення інтерпретації – це розуміння змістової сутності музичного твору та втілення розуміння у виконанні; індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмету трактування. Художня інтерпретація передбачає глибоке проникнення в зміст музичного твору, виявлення ціннісного ставлення до музики, відтворення набутого досвіду в усій його цілісності і є невід'ємним структурним компонентом досвіду, зокрема, виконавського, вміння, що зумовлюють здатність належно виконувати дії.

Структура виконавського процесу містить два основні елементи – формування задуму та звукового втілення. Відповідно він (виконавський процес) охоплює два основні види діяльності – осягнення художньо-змістової сутності музичного твору та матеріально-звукове втілення. Діяльність осягнення спрямована на відбір та осмислення художньої інформації, закладеної у музичному творі; діяльність втілення спрямована у протилежному напрямку – на добір адекватних засобів виразності та об'єктивацію ідеального уявлення образу твору в матеріально-звуковій формі. Отже, виконання є діяльністю, в якій реалізується розуміння музичного твору в матеріалізованій формі, структура якої становить дві основні підструктури – пошук художньо-доцільних засобів виконавської виразності та вирішення способів технічно-

досконалого втілення. Художньо-інтерпретаційні вміння, що відображають рівень образного сприймання виконавця, культури його почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих якостей, виступають сутнісною характеристикою музичного виконання.

На *першому етапі* художньо-інтерпретаційного процесу важливим є формування таких художньо-інтерпретаційних умінь:

1) виокремлювати засоби музичної виразності, стежити за їхніми трансформативними змінами, вміння об'єднувати в цілісність, досліджувати внутрішні зв'язки;

2) диференціювати художні враження;

3) правильно знаходити композиційний центр як ключову категорію змістової сутності музичного твору.

Виокремлені художньо-інтерпретаційні вміння формуються на основі музично-виконавського досвіду, що забезпечує повноцінне чуттєве розуміння специфіки різноманітних виразних формул, які символізують певні історичні й національні культури.

Другий етап – аналіз і розуміння сутності музичного твору, – пов'язаний з переходом від перцепції музичної інформації до освоєння її виразно-сміслових значень. Тому на другому етапі важливо формувати такі художньо-інтерпретаційні вміння:

1) аналізувати засоби музичної виразності;

2) порівнювати конкретний музичний твір з іншими творами;

3) використовувати історичні, загальнохудожні знання, здійснювати інтегративні зв'язки, внаслідок чого відбувається розуміння соціально-людського змісту, що міститься в конкретних засобах музичної виразності й за допомогою яких відбувається розв'язання художніх проблем.

Цей етап характеризує прагнення виконавця якомога точніше зрозуміти об'єктивний художній текст, що закріплений в системній структурі засобів виразності музичного твору. На даному етапі відбувається складна аналітично-розумова діяльність виконавця-інтерпретатора, що надалі передбачає синтез, поєднання в єдину нерозривну єдність, художню цілісність виокремленні й осмисленні засобами аналізу, музичні побудови.

Подальше осягнення художнього образу передбачає співвідношення його змісту зі спрямуванням ціннісних орієнтацій виконавця, з його індивідуальним життєвим, художнім і виконавським досвідом.

Тому на *третьому етапі* художньо-інтерпретаційного процесу особливого значення набуває розвиток таких художньо-інтерпретаційних умінь:

1) особистісне освоєння художньої образності, емоційно-емпатійне «перевтілення»;

2) техніка художнього виконання;

3) сценічно-вольові якості.

На даному етапі, як найбільш відповідальному в художньо-інтерпретаційній діяльності, конкретизується й уточнюється виконавський задум, відбувається процес завершення створення продукту виконавської діяльності. Важливість цього етапу обумовлюється асоціативною природою музичних творів, що може свідчити про поліваріантність та різноманітність музичних інтерпретацій.

У художньо-інтерпретаційному процесі значну роль відіграє асоціативний комплекс, що утворюється з минулого досвіду особистості (життєві асоціації), досвіду особистісного спілкування з музичними творами (художні асоціації), а також з музично-виконавського досвіду (художні та міжхудожні), котрий визначає конкретизацію й розуміння художнього твору, ступінь оволодіння інтонаційно-образним змістом та активність організації художньо-інтерпретаційного процесу [4].

Суттєвого значення набувають «міжхудожні» асоціації, які породжуються структурою музичного твору і сприяють розширенню меж образних уявлень виконавця. Це дозволяє в процесі художньої інтерпретації (на етапі первинного проектування художнього образу) використовувати художні аналогії (порівнювати, співставляти або доповнювати певний художній іншими художніми образами інших мистецтв). Такі вміння інтерпретатора можуть свідчити про наявність у нього таких особистісних якостей як ерудованість, проникливість, допитливість, спостережливість, емпатійність, емоційність.

Виникнення різного роду асоціативних зв'язків впливає на розвиток когнітивно-розумової та емоційно-почуттєвої сфер, активізує особистісні якості виконавця (уяву, фантазію), сприяє «вживанню» в художній образ й опосередковано, по мірі необхідності трансформує і «Я» виконавця-інтерпретатора.

Художньо-інтерпретаційний процес передбачає високу міру творчої самостійності, неповторності предметно-асоціативного змісту суб'єктивного образу сприймання, нестереотипного розв'язання творчих завдань музично-виконавської

діяльності, оскільки суб'єкт художньої взаємодії сам конструє мистецький твір, доповнює його зміст своєю творчою уявою, фантазією, асоціаціями.

Під час занять в оркестровому класі у студентів формується художньо-педагогічний досвід, який виявляється в уміннях методично правильно та цікаво проводити уроки музичного мистецтва та позакласну роботу; художньо-образно виконувати музичні твори; здійснювати художньо-інтерпретаційний аналіз; використовувати метод художніх аналогій (порівняння, доповнення, зіставлення).

Провідну роль у процесі оркестрово-ансамблевої діяльності відіграє розвинена уява виконавця, що ґрунтується на емоційно-почуттєвих процесах. Досліджуючи проблеми сутності уяви, психологи одним із механізмів її виникнення називають емпатію як своєрідний різновид уяви, оскільки в процесі емпатійного сприймання людина «переносить» себе до думок, почуттів і дій іншого та структурує власне сприймання за цим зразком. «Я» нібито поділяється на реальне «Я» і уявне «Я». Це уявне «Я» і є творчим компонентом. Емпатія, як у процесі слухацького сприймання, так і в процесі власного творення передбачає тісну взаємодію когнітивно-розумових, емоційно-почуттєвих і художньо-творчих актів, характеризується багатством асоціативно-образних уявлень, вміннями суб'єкта художнього творення-інтерпретації осмислювати організацію художнього матеріалу, розуміти виразний сенс художньої інтонації і є генералізованою професійно значущою особистісною якістю майбутнього вчителя музичного мистецтва [7; 8].

Вже на початковому етапі вивчення музичного твору в свідомості студента формуються загальні уявлення про темп, динаміку, елементи фразування, кульмінації твору в цілому та його окремих частин. Осягнення художнього змісту, інтонаційно-виражальних функцій кожного елемента музичного твору сприяє повноцінному розкриттю художнього образу, його розумінню і відтворенню.

У процесі емоційно-змістового аналізу музичного твору студент розвиває вміння аналізувати форму та тематичний матеріал твору; вміння виявляти гармонічну та поліфонічну структури; вміння розуміти художньо-образний зміст твору.

Такий підхід до вивчення музичного твору в подальшій педагогічній роботі допоможе майбутньому вчителю музичного мистецтва активно залучати учнів до оркестрово-ансамблевої діяльності;

мобілізувати творчі здібності; виявляти художньо-творчий потенціал; формувати художнє сприйняття своїх вихованців.

Володіння технікою гри на музичному інструменті є одним із найважливіших завдань підготовки вчителя-музиканта. Музикант, який не володіє технікою та інтонаційно-виражальними засобами не здатний адекватно інтерпретувати художній зміст музичного твору, донести його до слухача.

У роботі над твором необхідно знати біографію та відомості про автора музичного твору; знати епоху, в яку жив і творив композитор: визначати ідею та зміст твору, його художні особливості; знати фольклор своєї країни, особливості народних інструментів; вміти здійснити музично-теоретичний аналіз, в процесі якого визначається форма, ладотональний план, характер мелодії, метроритмічна структура, гармонія, фактура викладання, тембродинамічний план тощо.

Характер і рівень вимог залежить насамперед від підготовленості оркестрантів. Чим вище організація колективу, тим більші вимоги до виконання, дисципліни і навпаки. Якщо керівник методично правильно веде заняття, ретельно до них готується, то й вимоги дають потрібний результат. Педагогічні принципи музично-виконавського навчання в оркестрі засновані на єдності художнього та технічного розвитку, при цьому техніка музичного виконання розглядається як засіб втілення художнього образу та музичного змісту. Тому під час навчання в оркестровому класі студенти не тільки вдосконалюють художньо-виконавську техніку, а й вміння осмислювати й осягати художньо-образний зміст твору, надавати адекватну оцінку і самооцінку.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Участь в оркестрі сприяє розвитку таких особистісних якостей як колективізм, взаємодопомога, взаєморозуміння, здатність до емпатії, емоційна проникливість. Крім цього, оркестрова діяльність формує художнє сприйняття, розвиває музичні здібності, інструментально-оркестрові навички, здатність «вслухатися» в оркестрові партії, цілісно охоплювати звучання оркестру як єдиного «живого інструменту».

Отже, у діяльності оркестру можна умовно виокремити основні тези:

а) оркестрова діяльність поглиблює знання, формує художню культуру майбутнього вчителя;

б) оркестрова діяльність сприяє розвитку

творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва;

в) оркестрова діяльність формує і розвиває особистісні якості майбутнього вчителя.

Оркестрова підготовка майбутніх фахівців має здійснюватись у різних видах музично-виконавської діяльності на основі синтезу розумово-мисленневих, емоційно-вольових якостей особистості, спрямованих на оволодіння професійними знаннями, набуття відповідних умінь та навичок, що сприятимуть розвитку у студентів професійно особистісних якостей вчителя, керівника, артиста-виконавця, диригента.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев А. Д. Интерпретация музыкальных произведений (на основе анализа искусства выдающихся пианистов XX века) / А. Д. Алексеев. – М.: Музгиз, 1984. – С. 3–84.
2. Алексеев А. Д. Творчество музыканта-исполнителя / А. Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1991. – 102 с.
3. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
4. Бех И. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навчальний посібник / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
5. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.
6. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
7. Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. / За ред. О. П. Рудницької. – К.: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 1998. – 183 с.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика мистецьких дисциплін: [навч. посіб.] / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

REFERENCES

1. Alekseev, A. D. (1984). *Interpretatsiya muzykalnykh proizvedeniy (na osnove analiza iskusstva vyidayuschihsvya pianistov XX veka)*. [Interpretation of musical compositions (based on

analysis of art outstanding pianists of XX century)]. Moscow: Muzygz.

2. Alekseev, A. D. (1991). *Tvorchestvo muzykanta-ispolnitelya*. [Creativity of musician-performer]. Moscow: Muzyka.

3. Asafev, B. V. (1971). *Muzykalnaya forma kak protsess*. [Musical form as a process]. Muzyka.

4. Bekh, I. D. (2012). *Osobistist u prostori duhovnoho rozvitku: navchalnyy posibnik*. [Personality in the space of spiritual development: a tutorial]. Kiyiv: Akademvydav.

5. Gurenko, E. G. (1982). *Problemyi hudozhestvennoy interpretatsii: filosofskiy analiz*. [Problems of art interpretation: philosophical analysis]. Novosibirsk: Nauka.

6. Nazaikinsky, E. V. (1972). *O psihologii muzykalnogo vospriyatiya*. [About psychology of musical perception]. Moscow: Muzyka.

7. *Osnovi vkladannya mistetskih distsiplin: navch. posib. Za red. O. P. Rudnitskoyi. (1998)*. [Fundamentals of teaching of arts disciplines: a tutorial]. Kiyiv: Institut pedagogiki i psihologiyi prof. osviti APN Ukrayini.

8. Padalka, G. M. (2008). *Pedagogika mistetstva: teoriya i metodika mistetskih distsiplin: [navch. posib.]*. [Pedagogy of art: theory and methodology of artistic disciplines: [a tutorial]]. Kiyiv: Osvita Ukrayiny.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГОРБЕНКО Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування виконавсько-інструментальної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HORBENKO Helen Borysivna – Ph.D., Assistant Professor of music-theoretical and instrumental subjects of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko. State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: the formation of instrumental and performing competence of future teachers of music art.

Дата надходження рукопису 22. 04. 2017 р.

УДК 78 С2

ДІДИЧ Галина Степанівна –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри музично-теоретичних та
інструментальних дисциплін
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail:didych.h@i.ua

ВАГОМЕ МІСЦЕ СИМФОНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ Л. РЕВУЦЬКОГО В УКРАЇНСЬКІЙ МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ХХ СТОЛІТТЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Творча постать Лева Миколайовича Ревуцького становить цілу епоху в історії української музичної культури. Його порівняно не великий кількісно, але вагомий своїм основоположним мистецьким значенням доробок посідає одне з головних місць у духовних надбаннях нашого народу.

Він – один з тих видатних митців, які багато зробили для «виходу» української музики на широку проблематику, для піднесення її професіоналізму й наближення до того високого рівня, що ним позначені кращі досягнення сучасної української і зарубіжної музичної творчості.

Лев Миколайович Ревуцький увійшов до музичної культури не тільки як видатний композитор, а і як вчений, педагог, громадський діяч. Він – заслужений діяч мистецтв УРСР (1941), народний артист СРСР (1944), Герой Соціалістичної Праці (1969), лауреат Державної премії СРСР (1941), Державної премії УРСР ім. Т. Г. Шевченка (1966).

Музика Л. Ревуцького – взірць високої художності, одна з кульмінацій професіоналізму в українській радянській музиці. Образний зміст його творів пройнятий глибоким ліризмом, душевністю, громадянським пафосом, патріотичним звучанням. Композитор продовжив розвиток реалістичних традицій вітчизняної класики ХІХ століття, він спирався на мистецькі досягнення П. Чайковського і М. Лисенка, М. Глінки і М. Римського-Корсакова, С. Рахманінова і М. Леонтовича. Особливої уваги заслуговують художні знахідки Л. Ревуцького в синтезуванні народного і професіонального.

Творчість Лева Миколайовича Ревуцького – одна з найяскравіших і найвидатніших сторінок української радянської музичної культури. Його Симфонія № 2, Концерт для фортепіано з оркестром, хорова кантата-поема «Хустина», обробки народних пісень та фортепіанні твори стали класикою першої половини ХХ століття. В них

відбиті важливі сторони нашої дійсності, втілені теми історії, створено образи нової, радянської людини, розкрите багатство її духовного світу, показані картини народного побуту. Під його керівництвом написано низку дисертаційних досліджень, він був опонентом багатьох докторських та кандидатських дисертацій, рецензентом наукових праць. Л. Ревуцький багато років виконував обов'язки члена вчених рад Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії імені М. Т. Рильського Академії наук УРСР та Київської державної консерваторії імені П. І. Чайковського. Обрання дійсним членом Академії наук УРСР стало підсумком його багаторічної наукової праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями життєвого і творчого доробку Л. Ревуцького займалися відомі композитори, музикознавці, теоретики, педагоги (Н. Герасимова-Персидська, М. Гордійчук, Н.Горюхіна, М. Грінченко, В. Корейко, В. Клиш, Л. Лісовський, С. Людкевич, Б. Лятошинський, Т. Шеффер та ін.). Проблема творчої діяльності та її характеристики знайшла своє відображення у дослідженнях (Т. Шеффер, Л. Карпильський, М. Бялик, А. Муха, С. Лісецький та ін.); вокального-хорового жанру (С. Людкевич, В. Кирейко, Н. Матусевич, О. Козаренко та ін.); симфонічної музики (Н. Герасимова-Персидська, М. Гордійчук, Н. Горюхіна та ін.); становлення творчого методу композитора (А. Постава та ін.).

Про масштабну творчу діяльність Л. Ревуцького написано багато досліджень, розвідок, статей тощо. Перші відгуки на музику митця почали з'являтися у 20-ті роки. Вже наприкінці 20-х – початку 30-х років з'явилося кілька статей про Л. Ревуцького, в яких дається правильна оцінка його доробку. Це публікації М. Грінченка, Л. Лісовського, С. Людкевича і Б. Лятошинського.

Грунтовне вивчення доробку Л. Ревуцького-композитора, який наприкінці 30-х років став лідером радянської музичної культури, розпочалось уже за повоєнних

© Дідич Г. С., 2017

про Л. Ревуцького написала Т. В. Шеффер. Книжка її побачила світ наприкінці 50-х років.

Проблемам розвитку української радянської симфонічної музики, в якій Л. Ревуцький-симфоніст посідає чільне місце, присвячено низку досліджень. Першість тут належить кільком працям М. М. Гордійчука. В останньому, найоб'ємнішому його дослідженні ґрунтовно проаналізовано оркестрові твори Л. Ревуцького, доведено їхнє основоположне, історичне значення.

Оркестровій музиці Лева Миколайовича присвяченні дослідження Н. О. Горюхіної і Н. О. Герасимової-Персидської. Якщо перша праця обіймає тільки доробок Л. Ревуцького, то в другій об'єктом наукового опрацювання стала вся українська радянська симфонічна музика.

У роботі Н. Горюхіної розкриваються принципи музичного мислення митця, виявляються новаторські риси його творчості, підкреслюється засвоєння і розвиток ним класичних традицій, зокрема вітчизняних. Багато уваги авторка надала народності, національному характерові музики композитора, правдивості відображення подій у його творах. Зважаючи на теоретичний аспект праці, дослідниця проаналізувала крізь призму симфонізму не тільки оркестрові композиції митця, але й обробки народних пісень, вокально-інструментальні мініатюри і хорові поеми.

Значний інтерес викликала в українському музикознавстві редакторська праця Л. Ревуцького як над власними творами, так і композиціями інших митців. Є. М. Столова присвятила дисертаційне дослідження симфонічному творові композитора, зокрема його новій редакції, назвавши свою працю «Друга редакція Другої симфонії Л. Ревуцького». Рукопис завершено 1946 року, нажаль, його не було опубліковано.

До творчості Л. Ревуцького звертались неодноразово автори посібників для вищих і середніх навчальних закладів (О. Я. Шреєр-Ткаченко), загальноісторичних та естетичних досліджень (І. Ф. Ляшенко, В. Д. Довженко та ін.). В їхніх працях доробок Л. М. Ревуцького займає чільне місце.

Одна з останніх монографічних праць про Л. Ревуцького написана ленінградським музикознавцем М. Бяликом. Він глибоко проаналізував найголовніші твори Л. Ревуцького, зокрема Симфонії № 1 і № 2, кантату-поему «Хустина» (в другій редакції), фортепіанні твори і Концерт для фортепіано з оркестром, найголовніші збірки народних пісень.

Мета статті – розглянути та обґрунтувати вагоме місце симфонічної творчості Л. Ревуцького в українській музичній культурі 20-х років ХХ століття та проаналізувати його симфонічну творчість.

Виклад основного матеріалу дослідження. Творча спадщина Л. Ревуцького стала гідним продовженням великої справи його славних попередників – М. Лисенка, К. Стеценка, М. Леонтовича, Я. Степового. Високий професіоналізм, яскраво виражений національний характер творчості, чесність, сумлінність і відданість улюбленій справі зробили його самобутнім, унікальним явищем в українській культурі.

Лев (Левко) Ревуцький – послідовник творчих методів М. Лисенка і М. Леонтовича щодо нерозривного злиття музичного фольклору з досягненнями професійної музики кінця ХІХ століття. Він – автор творів великих музичних форм. У його доробку соната для фортепіано, дві симфонії, два концерти для фортепіано. Камерні інструментальні твори композитора вирізняються свіжістю музичної мови й оригінальними технічними прийомами. Серед вокальних творів Л. Ревуцького особливе місце посідає кантата-поема «Хустина», а також обробки народних пісень для голосу з фортепіано. До золотого фонду української класики увійшли Друга симфонія і фортепіанний концерт Л. Ревуцького – перші значні твори цих жанрів в українській музиці.

Центральне місце в творчій біографії Л. Ревуцького – студента-композитора – посідає Симфонія № 1. Її створення, як і написання Симфонії № 1 Б. Лятошинського, свідчить про активне започаткування українського радянського симфонізму. То були перші симфонії Радянської України, але, крім того, вони є початком динамічного розвитку українського симфонізму взагалі.

Свою Першу симфонію Л. Ревуцький мав намір представити як дипломну роботу при закінченні Київської консерваторії. Однак працю над нею довелося перервати. Після початку першої світової війни систематичні заняття Л. Ревуцького було порушено, так як консерваторію у 1915 році було евакуйовано до Ростова, і композитор змушений був виїжджати з Києва, щоб скласти іспити і закінчити навчальний заклад. Потім його мобілізують і відправлять на Ризький фронт і створення симфонії у ці роки було припинено.

Симфонія № 1 Л. Ревуцького народжувалась нелегко і має власну історію. Вона була задумана Л. Ревуцьким як чотиричастинний цикл, бо в списку до «Автобіографічних записок» Л. Ревуцький

подає її як цикл: «Симфонія № 1 (A-dur) для великого оркестру, ор. 3, ч. I – клавір і партитура, II ч. – початок, III ч. – незакінчена, IV ч. – початок» [6, с. 46]. Отже, сам композитор вказує на те, що матеріал був для усіх частин, а отже, така робота провадилась. Але, як відомо, праця над Симфонією поновилась тільки на початку 1918 р., коли Л. Ревуцький демобілізувався. Перебуваючи протягом двох місяців в Москві, він працює над симфонією, зокрема займається її інструментовкою.

Майже повністю були написані і оркестровані перша і третя частини, дві інші залишилися лише в нотатках. Під час Великої Вітчизняної війни партитура і фортепіанний переклад загубилися. В кінці 50-х років автор з пам'яті відтворив в оркестровій партитурі першу частину, при цьому, природно, первісний варіант був частково переглянутий. Задум першої частини виявився повністю завершеним, і існування її нині як самостійного твору, безперечно, виправдане.

Симфонія – ліричного плану. В музичних образах втілено особисті враження і роздуми митця. Однак іншою стає суть цих образів: замість неспокійного, бентежного поривання тут – відчуття весни, світло безхмарних надій і оновлених почуттів.

Обидві основні теми витримані в ліричних тонах. Між ними немає значного контрасту. Головна партія має розповідний характер. На легкому, прозорому фоні струнних інструментів у кларнета звучить лірична мелодія, гнучка, з м'якими, заокругленими закінченнями, а часті синкопи надають їй схвильованості, тремтливості.

Побічній партії також надано ліричний рис натхненної розповіді. Її суттєва відмінність від головної – не в настрої, а в національному забарвленні. У ній яскраво виявлені риси української пісенності. Починаючи від першої фрази вже віє духом давнини. В епічній за характером мелодії узагальнено ладові й ритмічні особливості кобзарських дум.

Велика розробка містить у собі багатогранний і напружений розвиток образів експозиції і тим самим врівноважує деяку її одноплановість. Темі зазнають різноманітних перетворень, що різко видозмінюють їхній первісний вигляд. Образи побічної і головної партій розвиваються наче паралельно, і загальне звучання поступово стає дедалі більше піднесеним та імпазантним. Увесь розвиток підкорений послідовному рухові образів – від похмурих і неспокійних до переможно-святкових.

Вища точка наростання є одночасно і

початком репризи, в якій головна партія значно скорочена і безпосередньо переходить у побічну. В першому проведенні побічна партія звучала як пристрасна пісня, як схвильована розповідь, тут – наче згадка про щось далеке. Лише згодом вона набуває свого первісного емоційного забарвлення.

Перша частина завершується великою кодою, в якій нібито знаходить смислове завершення емоційний взаємозв'язок головних образів твору. Кода з її прискореним темпом створює враження своєрідного скерцандо, що так нестандартно завершує твір.

Але перлиною симфонічної творчості Левка Ревуцького є Симфонія № 2. Симфонія № 2 Л. Ревуцького, як і ряд творів інших композиторів, готувалася для конкурсу, оголошеного до 10-ї річниці Великого Жовтня. Єдиною умовою конкурсу було написання симфонічного твору на народнопісенному матеріалі.

Симфонія № 2 стала найяскравішим твором Л. Ревуцького 20-х років, видатним явищем української радянської музики першої половини ХХ століття.

У Симфонії № 2 Лев Миколайович використав сім народних пісень: дві в першій частині – «Ой, весна, весна, весниця», «Ой не жаль мені», три в другій – «Ой Микито, Микито», «Ой там в полі сосна», «У Києві на ринку» і дві в фіналі – «А ми просо сіяли, сіяли» і «При долині мак».

Мелодії народних пісень у творі Л. Ревуцького стали «зерном» образу, відправною точкою, імпульсом для широкого розвитку. Дослідниця творчості композитора Т. В. Шеффер із цього приводу зазначала, що народні теми у другій симфонії Ревуцького не є чудовою, але застиглою конструкцією. Вони варіюються, змінюються, набувають іншої форми. Цілком засвоєні творчою думкою композитора, ці теми живуть і дають свіжі буйні паростки в атмосфері широкого симфонічного розвитку [10, с. 83].

Симфонія № 2 – тричастинна, написана для великого оркестру з потрійним складом дерев'яних духових інструментів. Вона поєднує динаміку розгортання, епічну велич і м'який ліризм. Драматична лінія підкреслена передусім динамікою образних форм. Перша і третя частини написані в сонатній та рондо-сонатній формі, друга в три-п'ятичастинній. Отже, всі частини будуються за принципом образного контрасту. Якщо в середній частині контраст дається як спокійне зіставлення образних сфер, то в сонатній формі першої частини контраст образів представлений у досить складному

переплетенні, особливо динамізується він у розробці.

Перша частина Симфонії побудована на темах двох народних пісень. В основі першої теми лежить стародавня веснянка «Ой, весна, весна, весниця», архаїчна, могутня і заклична за своїм характером.

Яскравий контраст уводиться побічною партією. Тут цілісно звучить мелодія народної пісні «Ой не жаль мені та ні на кого». Її ліричний, дещо журливий характер нагадує трохи бурлацьку пісню Миколи «Ой нема гірш нікому» з п'єси І. Котляревського «Наталка Полтавка». Якщо перша тема уособлює вічний світ природи, то друга – сферу звичайних людських почуттів. Та в розвитку самої частини значно більшу роль відіграє саме перша, це в ній закладене поривання вперед, до вершини, вона демонструє невичерпні можливості видозміни. Друга ж лише іноді нагадує про себе своїм ніжним сумовитим наспівом.

Друга частина – повільна, досить масштабна й різнопланова. Майже всі, хто пише про Другу симфонію Л. Ревуцького, як зазначає М. Г. Бялик, вбачають у цій частині картину українського степу літньої ночі, хоча з таким «живописним» трактуванням музичного змісту можна погодитися лише частково [1, с. 138–139].

Ця частина твору Л. Ревуцького поєднує функції двох частин традиційного класичного циклу: ліричної повільної частини і скерцо. Вона має три-п'ятичастинну концентричну форму, причому середина – скерцозний епізод. За характером музики, як стверджує С. Й. Лісецький, цю частину нерідко називають ноктюрном. Особливо характерні крайні ноктюрнові частини. Саме цей своєрідний музичний образ з його «шережами ночі» й наштовхнув на аналоги з ноктюрном [6, с. 84].

У вступному розділі цієї частини використано пісню «Ой Микито, Микито, чия рілля на жито». Її лірична, спокійна, задумлива мелодія створює винятково зосереджений емоційний стан. Цій темі властиві епічна широта, і разом з тим, відтінок таємничості, холодного спокою. У симфонії ці риси примарності значно посилені. Зберігається загальний епічний характер пісні, але з'являється й емоційна загостреність.

Близька до неї за настроєм, хоч зовні й відмінна за змістом, наступна пісенна тема «Ой у полі сосна». Надзвичайно стримана її виразність. Глибокі зосереджені роздуми відчуваються у мелодії, що розгортається розспівно і неквапливо. Вона звучить і як цілісний пісенний образ, і фрагментарно,

підпорядковуючись симфонічному розгортанню та набуваючи різних ладотональних і тембрових барв.

Центральний розділ II частини Симфонії Л. Ревуцького скерцозний за характером. Це гумористична побутова сцена і побудована вона на популярній українській народній жартівливій пісні «Що в Києві на ринку». Мелодія «огортається» в теплі тембри і подається у доволі специфічній камерній інструментовці. В музичну розповідь влітається новий, контрастний образ – жартівливо-танцювальний. Танцювальність теми підкреслюється простим повторювальним ритмом, а жартівливий характер, як зазначає М. Г. Бялик, у вигадливому малюнку мелодії, що сходить вниз, але не по прямій, а щоразу з бадьорим «кружлянням» [1, с. 147].

Якщо друга частина Симфонії № 2 Л. Ревуцького може вважатися своєрідним переключенням у сферу камерного звучання, відпочинком, то фінал нас знову повертає до сфери життєвої динаміки, він йде за другою частиною без перерви.

У фіналі композитор синтезує особистісне, індивідуальне та загальне, суспільне. Це масова сцена, народне свято, на якому присутній герой твору. Фінал Симфонії Л. Ревуцького малює урочисто-величну картину народного гуляння, веселощів, піднесеності. Він побудований на двох темах. Головна тема, з якої починається фінал, – український варіант відомої обрядової пісні «А ми просо сіяли». Розмашистий і дуже простий малюнок мелодії, що виявляє її давнє походження, містить у собі образ, сповнений сили й завзяття, імітуючи народні награвання. Інтенаційно дещо змінена мелодія «А ми просо сіяли» особливо повно виявляє свою спорідненість з темою, якою починається перша частина, і ніби підкоряється їй.

Друга тема – побічна партія, в основу якої покладена українська народна пісня «Ой на горі мак» – дуже світла, чиста, хоч і не позбавлена елемента грайливості, ця мелодія природно включається в дію, що розгортається. Вона не змінює її темпу й загального характеру, лише трохи приглушує яскравий, святковий колорит. Ця тема нагадує стриманий дівочий танок і приваблює граціозністю та м'яким лукавством. Окрім них, композитор нагадує тут слухачам і теми з попередніх частин – «Ой Микито, Микито» з II ч., а завершує весь цикл знову величним звучанням веснівки «Ой весна, весниця», ніби замикаючи вічний колообіг природи й людського життя. Синтез теми народного свята й теми, що

перетворилася з ліричної на героїчну, завершує ідейно-образний задум твору.

Друга симфонія була підсумком усієї багаторічної діяльності Л. Ревуцького. Вона є основоположним твором в українській радянській музиці. Це перший класичний зразок симфонічного жанру. Твір новаторський і концепційний. Композитор застосував тут метод симфонізму і дав оптимістичне вирішення лірико-драматичної концепції. Він розкрив не конфліктне зіткнення особи і суспільства, а їхнє гармонійне злиття. Особа, індивідуальність висвітлена в нових суспільних умовах, показано становлення особистості, розвиток її творчого потенціалу, повний розквіт духовних сил.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. На початку третього тисячоліття, коли Україна впевнено утверджується у своїй суверенній демократичній державності, ім'я Л. М. Ревуцького не відійшло з плином часу. Сьогодні ми можемо стверджувати, що Лев Миколайович був одним з найбільш творчо потужних митців України ХХ століття, послідовним і відданим патріотом, котрий попри всі складності політичної ситуації, полишив нам у спадок музику, сповнену високої духовності, досконалої художньої майстерності та глибоко-національного звучання.

Творчість Лева Миколайовича Ревуцького є одним з етапних досягнень української культури. Він увійшов у її історію як видатний композитор, педагог, вчений, музично-громадський діяч. На кожному з цих поприщ митець посідає своє неповторне і значуще місце. Творча спадщина Л. М. Ревуцького стала гідним продовженням великої справи його славних попередників – М. Лисенка, К. Стеценка, М. Леонтовича, Я. Степового. Високий професіоналізм, яскраво виражений національний характер творчості, чесність, сумлінність і відданість улюбленій справі зробили його самобутнім, унікальним явищем в українській культурі.

Центральне місце в творчій біографії Л. Ревуцького-композитора посідає його симфонічна творчість. Створення його двох симфоній, як і написання Симфонії № 1 Б.Лятошинського, свідчать про активне започаткування українського радянського симфонізму. То були перші симфонії Радянської України, але, крім того, вони є початком динамічного розвитку українського симфонізму взагалі.

Дане дослідження не претендує на вичерпний аналіз симфонічної творчості

Л. Ревуцького і потребує подальшого детального вивчення й аналізу його творчого доробку.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бялик М. Г. Л. Ревуцький: Риси творчості / М. Г. Бялик. – К., 1973. – 200 с.
2. Герасимова-Персидська Н. О. Народні джерела симфонічної творчості українських радянських композиторів : Дис. ... канд. мистецтвознавства. – К., 1954. – 259 с.
3. Гордійчук М. М. Українська радянська симфонічна музика / М. М. Гордійчук. – К., 1967. – 47 с.
4. Гордійчук М. М. Українська радянська симфонічна музика / М. М. Гордійчук. – К., 1969. – 426 с.
5. Горюхіна Н. О. Симфонізм Л. М. Ревуцького / Н. О. Горюхіна. – К., 1965. – 78 с.
6. Лісецький С. Й. Лев Миколайович Ревуцький / С. Й. Лісецький; ред. М. М. Гордійчук. – К. : Наукова думка, 1989. – 184 с.
7. Лятошинский Б. М. Ревуцький и его Вторая симфония // М.: Советская музыка. – 1935. – № 1. – С. 16–24.
8. Попельницька О. О. Ревуцький Дмитро Миколайович і Лев Миколайович / О. О. Попельницька, М. В. Оксенич // Сто великих діячів культури України. – К.: Арії, 2010. – С. 277–280.
9. Поставна А. К. Становлення творчого методу Л. Ревуцького / А. К. Поставна. – К., 1978. – 101 с.
10. Шеффер Т. В. Л. М. Ревуцький: Нарис про життя і творчість / Т. В. Шеффер. – К., 1958.

REFERENCES

1. Bialik, M. G. (1973). *L. Revutsky: Rysy tvorchosti*. [L. Revutsky: Features the works]. Kyiv.
2. Gerasimova-Persidska, N. O. (1954). *Narodni dzherela symfonichnoyi tvorchosti ukrayinskykh radyanskykh kompozytoriv*. [National sources symphonic works of Ukrainian Soviet composers]. Kyiv.
3. Hordiychuk, M. M. (1967). *Ukrayinska radyanska symfonichna muzyka*. [Ukrainian Soviet symphonic music]. Kyiv.
4. Hordiychuk, M. M. (1969). *Ukrayinska radyanska symfonichna muzyka*. [Ukrainian Soviet symphonic music]. Kyiv.
5. Horyukhina, N. O. (1965). *Symfonizm L. M. Revutskoho*. [Symphony of L. M. Revutskiy]. Kyiv.
6. Lisetskiy, S. Y. (1989). *Lev Mykolayovych Revutskyy*. [Leo Mykolayovych Revutsky]. Kyiv: Naukova dumka.
7. Lyatoshynskyy, B. M. (1935). *Revutskiy i yego Vtoraya simfoniya*. [Revutskii and his Second Symphony]. Moskva: Sovetskaya muzyka.
8. Popelnytska, A. A. (2010). *Revutskyy Dmytro Mykolayovych i Lev Mykolayovych. Sto*

velykykh diyachiv kultury Ukrainy. [Revutsky Dmitry and Lev. One hundred great artists of Ukraine]. Kyiv.: Ariy.

9. Postavna, A. K. (1978). *Stanovlennya tvorchoho metodu L. Revutskoho*. [Formation of the creative method of L. Revutskiy]. Kyiv.

10. Sheffer, T. V. (1958). *L. M. Revutsky: Narys pro zhyttya i tvorchist*. [L. M. Revutsky: Essay on the life and work]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДІДІЧ Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного

педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, сприймання музики як педагогічна проблема.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DIDYCH Halina Stepanivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of music theory and instrumental disciplines of the Central Ukrainian state pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko.

Circle of scientific interests: professional training of future teachers of musical art, the perception of music as a pedagogical problem.

Дата надходження рукопису 09. 04. 2017 р.

УДК: 378 +78: 071.2 – 043.61

ІРИГІНА Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри диригентсько-хорової підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
e-mail: iriginas_57@mail.ru

ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У СИСТЕМІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-МУЗИКАНТІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зміни в соціально-економічному та культурному житті нашого суспільства, що почалися в останні десятиліття попереднього століття, і продовжують тривати нині, привели до формування нового соціального замовлення і поставили музичну педагогіку перед необхідністю співвіднесення їх з сучасними реаліями основних положень професійної підготовки майбутніх діячів культури і мистецтва.

Нові вимоги до життя в умовах суспільства, що динамічно розвивається, визначають необхідність постійного пошуку найбільш досконалих шляхів в організації та підвищення рівня ефективності освітнього процесу і, відповідно, рівня професійної компетентності майбутніх учительських кадрів. Особливо актуальним в наші дні стає такий зміст освіти, який акцентував би увагу на досягненні таємниць творчості, на розвитку здатності до експресивного самовираження, адекватного педагогічним завданням, і який би був спрямований на виховання педагога-творця.

Нині основна функція освіти полягає не тільки в тому, щоб дати особистості значну кількість знань, умінь і навичок, а й

забезпечити її саме такими «ключами», які дозволять осягати життя у всій її багатоплановості, багатшаровості, суперечливості і поліфонізмі. Універсальним, в даному аспекті, є «музичний ключ»; можливості музичного, і особливо хорового і пісенно-творчого, мистецтва для становлення з раннього дитинства креативної особистості, воістину безмежні. Місія – навчити користуватися таким «ключем», звичайно і перш за все, покладається на педагога-музиканта. А успішність її виконання залежить від ступеня його професійної компетентності у вирішенні завдань художньо музичного виховання і освіти дітей.

У зв'язку з цим підвищилися вимоги і до музично-педагогічної освіти, зокрема, до підготовки майбутніх педагогів-музикантів, спектр діяльності яких великий і дуже різноманітний, в тому числі і в області хорового мистецтва.

Сучасне хорове виконавство, пред'являючи ряд нових вимог до діяльності хорового колективу, ставить перед диригентом і співаками складне завдання з оволодіння новими виконавськими принципами і прийомами. Педагогічна підготовка майбутніх хормейстерів і

учасників хору не тільки в області класичного хорового виконавства, а й в його модифікації (нових напрямках і проявах), зокрема, в жанрі хорового театру, стає вельми затребуваною і невід'ємною частиною диригентсько-хорової освіти.

Внаслідок цього, виникає проблема його вдосконалення і модернізації, пов'язана з освоєнням теоретичної і практичної сфери діяльності в руслі хорового театру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливу роль досліджувана проблема набуває у підготовці вчителя музики, для якого педагогічна діяльність невіддільна від творчої, на що звертали увагу Б. В. Асаф'єв, Д. Б. Кабалевський, В. М. Шацька і ін.

Ряд досліджень присвячено вивченню хорового театру як художнього явища, його розвитку в історичному аспекті і жанровому різноманітті, питанням визначення його виразних і комунікативних можливостей, узагальнення досвіду виконавської діяльності (Н. Ю. Кіреєва, Н. В. Кошкар'єва, Ю. В. Мостова, Т. К. Овчиннікова, А. Т. Тевос'ян та ін.). В останні роки стали з'являтися окремі роботи, в яких розглядається педагогічний потенціал хорового театру. Частина дослідників бачить оптимальним використання його як засобу професійного музичного навчання (І. В. Прокоф'єва, Л. А. Ісаєва, І. Б. Курченко, Г. В. Кузнецова та ін.). Безперечною цінністю цих робіт є те, що в них названі елементи методики професійного навчання майбутніх керівників хорових театрів, вимоги до їхньої професійної компетентності.

На жаль, явно недостатньо робіт, присвячених проблемам дитячого хорового театру як явища художньо-педагогічного. У педагогічних дослідженнях практично не розглядалися питання виховання і розвитку дітей в умовах хорового театру.

Театралізація хорових творів, різні видовищні ефекти досить давно використовуються в практиці роботи з дитячими хорами. Успішність результатів музичного виховання по системі Жак-Далькроза, К. Орфа, методиках Г. Ван Хауве, В. Коен, де театральні прийоми введені в якості основних, також викликає виправданий інтерес до хорового театру як художньо-педагогічного явища.

Незважаючи на різноманітність і багатоаспектність розроблених проблем, в дослідженнях вищеназваних авторів не зачіпається питання про важливість і необхідність підготовки студентів музичних факультетів педвузів до оволодіння основами театральної педагогіки і до розвитку в них

уміння використовувати її у вокально-хормейстерській і диригентсько-педагогічній діяльності.

При всій безсумнівній значимості проведених теоретичних і практичних досліджень на сьогоднішній день недостатньо обгрунтовані сутнісні та змістовні характеристики готовності студентів до вокально-хорової діяльності, що включає в себе театралізацію творів, і використання в роботі з дітьми елементів театральної педагогіки; не розроблена відповідна технологічна модель навчання, реалізація якої забезпечила б його оптимізацію і створила умови для підвищення якості підготовки майбутніх педагогів-хормейстерів.

Мета статті – визначення феномену «театральна педагогіка» як мистецько-педагогічної проблеми (у ракурсі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя-музиканта).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для минулого і сьогодення світової та вітчизняної педагогіки характерно зближення педагогічної і мистецької діяльності. На спільність педагогіки і мистецтва вказували в своїх роботах педагоги-класики: Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, Н. І. Пірогов; сучасні вітчизняні дослідники: Ш. Амонашвілі, В. І. Загвязінський, В. А. Кан-Калік, Н. Д. Нікандров та ін.; зарубіжні дослідники: Х. Бек, М. Медер (Німеччина), Ж. Ф. Ліотар, М. Фуко (Франція), Л. Улмер, Т. Мак Крекен (США).

У педагогічних дослідженнях відзначається як вплив мистецтва на педагогічну діяльність, так і вплив педагогіки на мистецтво. Вплив мистецтва на педагогіку проявляється в розгляді педагогічних явищ з художньо-естетичних позицій (Ш. Амонашвілі, Є. Н. Ільїн, О. С. Булатова, А. Ф. Закірова). Вплив педагогіки на мистецтво виражається в тому, що осмислення особливостей викладання мистецтва відбувається з урахуванням закономірностей виховання та розвитку особистості (Б. М. Німенський, Е. Б. Абдуллін та ін.).

Взаємовплив педагогіки і мистецтва відзначається дослідниками на всіх щаблях освіти, в тому числі і в процесі професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. Він особливо необхідний при підготовці студентів за спеціальностями «Музична освіта» і «Мистецтво», проте в освітньому процесі музичних факультетів педагогічних університетів, вузів мистецтв та культури це враховується поки недостатньо.

У даний час, кажучи про зміну освітньої

парадигми, звертають особливу увагу на те, що сучасний зміст освіти складають не тільки знання, вміння, а й творчий досвід, емоційно-ціннісне ставлення людини до світу.

Саме мистецтво є одним з ефективних засобів становлення і розвитку творчої сутності особистості. І особливу роль тут відіграє театр.

Великий досвід в напрямку формування творчої особистості накопичено театральною педагогікою (П. М. Єршов, М. О. Кнебель, К. Лінклейтер, В. Е. Мейерхольд, К. С. Станіславський, Г. О. Товстоногов, М. А. Чехов).

Театральна та педагогічна діяльність, будучи близькими по змістовному (комунікативному) та інструментальному (особистість творця і його психофізіологічна природа як інструмент впливу) ознаками, мають ряд загальних процесуальних характеристик, які підтверджують наявність подібності в діяльності педагога і актора. Виходячи з цього, цілком логічним видається використання театральної педагогіки в диригентсько-хоровій підготовці майбутніх педагогів-хормейстерів.

У формуванні і розвитку професійно значущих компетентностей і особистісних якостей майбутнього диригента необхідна інтеграція педагогічної науки і сценічної педагогіки (Л. Грачова, А. В. Рождественська, П. В. Симонов). Така взаємодоповнююча єдність збагачує розвиток художньо-естетичних, емоційно-чуттєвих, образно-логічних здібностей, що реалізуються в способах самовираження особистості.

Художній світ істотно відрізняється від реального світу сукупністю персонажів, ситуацій і їхньою підпорядкованістю художній концепції. Художньо-образні можливості театральної педагогіки, засновані на емоційно-образному інструментарії (експресивність, видовищність, гедоністичність, динамізм, драматизм, краса дій), впливають на формування особистості майбутнього вчителя музики і на її активність позитивно-творчою, художньо-інтелектуальною сферою. У результаті зростає можливість швидше встановити творчий контакт зі слухачами, що викликає активність, ініціативність, самостійність двох сторін у процесі їхньої участі в співпереживанні подій.

У вітчизняній системі художньої освіти сьогодні як ніколи актуально освоєння нових педагогічних форм і методів навчання і виховання. Зокрема, великий інтерес викликає педагогічний потенціал хорового театру.

Сучасність знову тяжіє до ідеї синкретизму. Потужним соціокультурним фактором, що стимулює інтеграційні процеси

в мистецтві, стає медіатизований простір, середовище «проживання» сучасної людини. У потоці інформації потрібно мислити швидко і багатоаспектно. Посилення синестезійності (взаємозбагачення різних модальних характеристик – зору, слуху, дотику, нюху), розширення естетичного сприйняття дійсності, «поліфонізація» мислення – все це позначається на споживанні мистецтва, роблячи «найпопулярнішими в художній культурі нашого суспільства такі морфологічно складні види мистецтва, як кіно і художні «видовища» живого типу [6]. Для художника, творця мистецтва, цей процес обертається потребою в універсалізації, необхідністю творити в різних сферах культури, з'єднувати різноманітні і різножанрові начала в одному виді мистецтва, створювати нові синтези, поєднувати всередині одного твору різні способи творчості.

Поняття «театралізація» часто пов'язують з культурно-просвітницькою роботою. Її розуміють як «привнесення художніх елементів (музика, танець, драматична дія) в свято, організацію діяльності за законами театру», «складний творчий метод, який має глибоке соціально-психологічне обґрунтування і найближче стоїть до мистецтва театру». Уважається, що художньо організувати і зрежисувати можна і зміст заходу, і саму дію за допомогою використання всіх складових театального мистецтва: слова, мізансцени, кольору, світла, музики, просторової композиції, художнього оформлення, шумів і діяльності учасників. При цьому театралізація може бути пов'язана з драматичною дією чи бути автономною, оскільки, на відміну від драматизації, вона спрямована не тільки на текстову структуру: постановку діалогів, створення драматичної напруги і конфліктів між персонажами, динаміку дії. Для неї обов'язково присутність конфліктів, сценарію, системи ролей.

У загальному сенсі слова театралізувати подію або текст означає «інтерпретувати його сценічно з використанням сцени і актора, для того, щоб поставити ситуацію. Візуальний елемент сцени і постановка дискурсів суть ознаки театралізації».

Звернення до театралізації в сучасній художній культурі багато в чому обумовлено тенденцією міжвидового, а також між- та середжанрового синтезу. У результаті розвиваються нові, синтетичні в своїх можливостях форми, стираються різкі межі у сферах виконавства, які академічно відокремилися. Серед багатьох інших прикладів синтетичних форм, можна

говорити про привнесення театральних елементів в хорову музику, результатом якої стає хорова театралізація. В основі даного художнього явища лежить музично-театральне дійство, що є синтезом хорового співу, руху, драматичного і мовного вираження. Цей синтез спочатку закладений в народній співочій традиції творів і виконанні музичних творів. Для академічного хорового виконавства він не характерний.

Під *театралізацією* розуміється, з одного боку, проникнення позамузичного начала, зрежисоване і яке одночасно містить акторську імпровізацію виконання хористів і інструменталістів, збагачення виконавської манери мімічними рухами, жестуляцією, іншими пластичними елементами. Крім цього, з іншого боку, в уявленні про театралізацію входить і музична складова: актуалізація незвичайних прийомів синтезу музики зі словом, яке звучить, прийомів тембрової диференціації і тембрової персоналізації, застосування акустичних ефектів виконання, пов'язаних з просторовим переміщенням виконавців по сцені і залу для глядачів.

Театральність в музичному мистецтві може проявлятися по-різному: в драматургічному розвитку, в музично-тембровій персоналізації, а також зовнішнім чином – як рух виконавців по сцені, візуалізація музичного образу. Зовнішня театралізація несе в собі не тільки візуальну модифікацію концерту, перетворюючи його в спектакль, а й відкриває нові шляхи акустичних прийомів з активізацією просторової складової дійства: рух виконавців по сцені тягне за собою звуковий рух, антифони, стереофонічні ефекти. Активний діалог різних мистецтв може вважатися повноцінним тільки в тому випадку, якщо в ньому будуть задіяні всі аспекти театралізації: *ідейний, змістовний, виразний, ілюстративний*, а також враховані зовнішні фактори (акустика, костюми, сценічне оформлення та ін.), що впливають на якість контакту «сцена-зал».

Виявлено, що хорова театралізація вимагає зміни основних принципів академічного хорового виконавства: його статичності, неподільності хорових партій, їхнього площинного розташування в сценічному просторі, необхідність диригентського управління виконанням. Навіть сцена в зв'язку з цим розглядається не просто як місце для розміщення хору, а як художній елемент [5].

Театральність і театралізація у виконавській діяльності реалізуються через трактування художнього простору,

сценографію, сценічний рух, розподіл рольових функцій. Найважливішим фактом сучасності стає те, що в другій половині ХХ ст. театральність проникає в далекі від театру області, наприклад в камерну хорову музику, породжуючи нове художнє явище – *хоровий театр*.

Хоровий театр називають напрямком сучасного хорового мистецтва, «основу якого складає вокально-сценічне дійство, що перетворює концерт в театральний-хоровий спектакль, головна дійова особа якого – камерний хор; кожен учасник хору одночасно є солістом і артистом сценічного шоу [2]. Театральний-хоровий синтез передбачає: наявність барвистих вокальних тембрів, уміння учасників співати в хорі, ансамблі і соло; артистизм, сценічну пластичність і рухливість.

Музично-театральну інтерпретацію хорової вистави визначає творча співдружність «диригент-режисер».

Театралізація у сфері хорової музики, сценічна адаптація несценічних музичних творів є специфічною рисою художньої культури нашого часу. У сучасному хоровому мистецтві все частіше спостерігається відмова від традиційної для концертного виконання сценічної статичності і пошук нових форм освоєння простору. Хоровий театр, як синтез хорового співу та сценічного втілення музики, передбачає залучення не лише співацьких та акторських засобів, але й режисерську участь, адже у виразному комплексі хорового театру об'єднані спів та пластика, сценічний рух та хореографія, драматична майстерність, гра на різних інструментах, ігрові моменти, звукові та світлові ефекти, костюми чи окремі аксесуари, декорації та реквізит. Хоровий театр відкриває можливості і для нових акустичних прийомів: сценічний рух виконавців обумовлює рух джерел звуку, стереофонічні, антифонні ефекти.

Хоровий театр, як театральний-концертна практика, володіє великим потенціалом комунікативних можливостей, адже нерідко допускає залучення слухача-глядача у процес виконання – відбувається його своєрідне перевтілення в активного учасника сценічного дійства.

Візуалізація, театралізація музичного мистецтва характеризує позитивну динаміку сучасних соціокультурних процесів, сприяючи демократизації та популяризації музичної класики. Презентаційна практика хорового театру, звукозорове сприйняття театралізованої хорової музики (будь то мініатюра, сценка або хорова вистава) створює нові форми трансляції художніх смислів, що стимулюють потреби людей у

контактах з високим мистецтвом. Крім того, даний феномен дозволяє не лише значно розширити аудиторію хорової музики, а й виховати артистів нової формації, здатних створювати нові музично-сценічні шедеври вокально-хорового мистецтва.

У художній практиці ідеї хорового театру реалізуються в творчості видатних сучасних композиторів А. Шнітке, Р. Щедрина, Г. Гаврилець, В. Гавриліна, Л. Дичко, С. Слонімського, С. Губайдуліної, В. Калистратова, В. Рубіна. На сьогоднішній день існує достатня кількість колективів, які довели «життєздатність» даного напрямку хорового мистецтва. Заслужене визнання фахівців всього світу отримали виступи професійних хорів: Національного заслуженого академічного народного хору України ім. Г. Верьовки, Київського камерного хору «Хрещатик» (кер. П. Струць), Академічного міського камерного хору «Вінниця» (головний диригент – народний артист України В. Газінський), Новосибірського камерного хору, Московського і Володимирського хорових театрів, Саратовського губернського театру хорової музики, Самарського камерного хорового театру.

Театралізацію хорових творів активно використовують багато дитячих хорів, в тому числі такі відомі колективи, як дитячий хор Єкатеринбурзького державного академічного театру опери та балету (кер. О. Ю. Накішова), концертний дитячий хор Саратовського губернського театру хорової музики (кер. Л. Лицьова), дитяча хорова студія «Преображення» (кер. К. Ю. Виборнов), колективи Московської музично-хорової школи «Радість» (кер. Т. О. Жданова). Значні досягнення та успіхи в області хорового театру демонструють просвітницька діяльність і концертні виступи одеських дитячих колективів: «Забава» (хор ДМШ № 3, кер. С. Смирнова), Український національний дитячий хор «Перлини Одеси» (кер. Л. Гарбуз), дитячий хор «Solo Musika» (Школа педпрактики при ОМА ім. А. В. Нежданової; кер. Є. Бондар) та ін.

Безсумнівним достоїнством хорового театру як педагогічної форми є те, що в центрі виховної уваги знаходиться особистість дитини і педагогічний вплив направлений на розвиток його індивідуальності. Навчання і виховання в хоровому театрі здійснюється через оволодіння практичною художньою діяльністю, що з'єднує творчість, працю, гру, спілкування. Розширення спектру можливостей сприяє вільному вибору активності в залежності від виховних завдань

або бажань, інтересів, потреб самої дитини, а також наданню діяльності імпровізаційного характеру. Все це підвищує мотивацію до занять і, як наслідок, стимулює розвиток творчих здібностей учасників колективу. Іншим значущим моментом є те, що різновіковий колектив хорового театру, по суті, є моделлю різного роду відносин і умов реального життя, так як організовує спілкування молодших і старших за віком людей. Таке моделювання, як зазначає академік РАО професор В. І. Загвязінський, «забезпечує ненасильницьку соціалізацію», робить вихованців «бути не пасивними об'єктами навчального процесу, а суб'єктами своєї діяльності і всього свого життя» [1, с. 109].

Між художньою діяльністю хорового театру, умовами його функціонування і педагогічним потенціалом існує певний взаємозв'язок. Художня діяльність колективу хорового театру є засобом, який сприяє пробудженню духовної активності, ініціюванню, активізації розумової діяльності, забезпечує дитині самостійну взаємодію з предметами навколишньої дійсності. Як педагогічна форма хоровий театр виявляє «генетичну спорідненість» з такими традиційно сформованими формами художнього виховання, як дитячий хор і шкільний театр. З одного боку, хоровий театр зберігає ціннісні досягнення традиційних форм, з іншого – сприяє їхньому «оновленню», спираючись на сучасні соціокультурні напрямки розвитку (візуалізація в мистецтві, інтеграційні тенденції в освіті).

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, «театральна педагогіка» – це феномен, що інтегрує в собі способи, засоби і методи психолого-педагогічного та сценічного впливу на особистість того, хто навчається; використовує для вирішення і реалізації своїх художньо-творчих завдань притаманний і властивий тільки їй емоційно-образний інструментарій: експресивність, видовищність, гедоністичність, динамізм, драматизм, красу дій; і передбачає таку організацію процесу навчання, при якій об'єкт впливу (студент) одночасно є і об'єктом співтворчості.

Виховний потенціал хорового театру полягає у виникненні нової художньо-педагогічної цілісності на основі діалектичного з'єднання художніх засобів хорового співу та театрального мистецтва (взаємодії мистецтв), педагогічних засобів хорового виховання і театральної педагогіки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие. / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
2. Овчинникова Т. К. Хоровой театр в современной отечественной музыкальной культуре: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. – Ростов-на-Дону, 2009. – 21 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. Освіта України. – 2008. – 272 с.
4. Смирнова Т. А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність / Т. А. Смирнова. – Харків: Константа, 2002. – 256 с.
5. Тевосян А. Т. Немного о хоровом театре / А. Т. Тевосян // Искусство в школе. – 1998. – № 5. – С. 59–64.
6. Харитонов В. В. Взаимосвязь искусств / Харитонов В. В. – Екатеринбург: Изд-во Урал. унта, 1992. – 147 с.

REFERENCES

1. Zagvyazinskij, V. I. (2001). *Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretatsiya*. [Theory of education: Modern interpretation]. Moscow: Akademiya.
2. Ovchinnikova, T. K. (2009). *Horovoj teatr v sovremennoj otechestvennoj muzykalnoj culture*. [Choral theatre ion the modern national music culture]. Rostov-na-Donu.
3. Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva. Teoriia i metodyka vykladannia mystetstskykh dystsyplin*. [Art pedagogy. Theory and

methods of teaching of art diciplines]. Kyiv: Osvita Ukrainy.

4. Smyrnova, T. A. (2002). *Vyshcha dyryhentsko-khorova osvita v Ukraini: mynule i sychasnist*. [Higher conducting and choral education in Ukraine: past and present]. Kharkiv: Konstanta.
5. Tevosyan, A. T. (1998). *Nemnogo o horovom teatre*. [On choral theatre]. Moscow.
6. Haritonov, V. V. (1992). *Vzaimosvyaz iskusstv*. [Interrelation of arts]. Yekaterinburg: Izd-vo Ural.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПРИГІНА Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри диригентсько-хорової підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: теорія та практика диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; методика їх навчання на педагогічній практиці у школі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

IRYGINA Svitlana Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Choral and Conducting Training, South-Ukrainian National pedagogical University named after K. D. Ushynsky.

Circle of scientific interests: theory and practice of conducting and choral training of future music teachers; methods of their teaching during teaching practice at school.

Дата надходження рукопису 16. 04. 2017 р

УДК: 7.01:7.036

КИРИЧЕНКО Олена Іванівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
ID ORCID: orcid.org/0000-0002-2879-3300.
 e-mail: olivki777@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Новітня культура надає безліч явищ, які не завжди можна легко зрозуміти і однозначно оцінити. Люди, естетичні смаки яких виховані класичною парадигмою відображення реального світу, з подивом або з відторгненням, але майже

завжди – з непідробним інтересом спостерігають процеси, які входять у поняття «сучасне мистецтво». Це мистецтво в рівній мірі провокує невідомого глядача і більш-менш досвідчену аудиторію, своєрідно відгукуючись на найгостріші і злободенні події часу, і ставить багато питань про самі

різні якості мистецтва взагалі. Тому вивчення специфіки новітніх течій необхідне поряд з вивченням розвитку класичного мистецтва. Це дозволить сформувати у студентів більш чіткі уявлення про процеси зміни художньої картини світу і взаємодії новітніх форм творчості з художньою традицією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія сучасного мистецтва тільки формується, так як воно постійно оновлює свою мову і способи втілення художніх ідей, деякі явища йдуть зі сцени, не отримавши розвитку, деякі набирають силу і трансформуються. Проте вже сьогодні можна відзначити наукові концепції, які здатні виявити художньо-естетичну природу мистецтва, яке актуалізоване в культурному просторі останніх років. Базовими для вивчення процесів оновлення культурного коду в ХХ столітті, що вплинули на формування інших засобів художнього висловлювання, є монографії Г. Ріда, Г. Зедльмайра, В. Хофмана, С. Філіпса, пугівник Е. Демпсі, а також праці Б. Гройса, О. К. Якимовича, К. Ю. Андрєєвої, в яких розглянуті принципи нового художньо-естетичного осмислення світу сучасним мистецтвом і позначені термінологічні дефініції. Суттєвий внесок у становлення теорії сучасного українського мистецтва зроблений такими дослідниками, як В. Д. Сідоренко, О. Соловйов, В. Личковах, Л. Б. Тарнашінська. Окремі аспекти проблематики сучасного мистецтва та його форм в Україні виявлені І. Ю. Бурнашовим, Н. Булавіною, М. Кушнарьювою, Л. Смирною та В. Хаматовим. Незважаючи на те, що в останні часи з'являється все більше аналітичних статей, оглядів мистецьких форумів та акцій, ці матеріали існують у розрізнених виданнях, не систематизовані, не завжди доступні студентам для ознайомлення, тому є потреба прояснити важливі для осмислення сучасного мистецтва питання.

Мета статті полягає у виявленні актуальних аспектів, з якими стикаються студенти в процесі вивчення сучасного художнього процесу, та у визначенні кола проблем у розумінні й сприйнятті сучасного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «сучасний» при характеристиці художнього процесу існує більше ста років. На перший погляд воно здається цілком обґрунтованим стосовно позначення мистецтва, що належить до однієї епохи з тими, хто є його сучасниками. Однак на початку ХХ століття сучасними називали авангардні течії, у другій половині століття –

всі явища епохи постмодернізму, наприкінці століття – все те, що радикально відрізнялося від попередніх новацій, сьогодні – це ще більш складні і неоднозначні явища художньої культури останніх років [1]. Очевидно, що поняття «сучасне мистецтво» може бути трактованим багатозначно. Тому першою і актуальною проблемою для розуміння власне сучасного художнього процесу є питання дефініцій і понятійних категорій.

Новітні течії в мистецтві дослідники нерідко називають «неоавангардом», виявляючи деяку схожість з процесом початку ХХ століття [6]. Але частіше у визначенні мистецтва, яке існує поза класичними нормами, використовуються термінологічні категорії, що загальноприйняті в англійській мові. Значну конкретність у розумінні специфіки зазначеного явища надає змістова різниця між словами «modern» і «contemporary». Коли використовують поняття «modern», говорять про класичний модернізм у різних варіаціях, який починається з П. Сезана та авангардних пошуків і закінчується Дж. Поллоком (до цього періоду належить і вся художня практика постмодерну). Самий новітній етап розвитку мистецтва прийнято називати терміном «contemporary art» («актуальне мистецтво»), початок його припадає на період постмодернізму. Однак деякі автори вважають, що цей термін придатний лише у відношенні до мистецтва, яке існує «тут і зараз», підкреслюючи, що особливістю contemporary art є перевага до справжнього по відношенню до майбутнього і минулого [4].

Проблемним питанням також є хронологічні межі, в яких слід розглядати розвиток сучасного мистецтва. Єдиного підходу тут не існує: деякі автори пропонують розглядати сучасність як особливу рису художнього мислення з моменту появи авангарду і зміни художнього коду на початку ХХ століття, інші позначають рамки цього явища останніми п'ятдесятьма роками, треті вважають сучасним мистецтвом, що розвивається з останньої третини ХХ століття, більш радикально налаштовані учасники процесу визнають це право тільки за мистецтвом двох останніх десятиліть. Ймовірно, не слід віддавати перевагу якійсь одній хронологізації, необхідно враховувати їх всі. Проте для розуміння феномена сучасного мистецтва важливо розглядати формування нової художньої мови з початку ХХ століття та її подальшого розвитку, який можна представити як послідовні етапи становлення

іншої художньої картини світу.

Першою з хроно-типологічних стадій сучасного мистецтва прийнято вважати авангард. Далі йдуть модернізм і постмодернізм. Ряд дослідників вважає, що модернізм існує паралельно авангарду або авангард є частиною модернізму. При цьому головною відмінністю його від авангарду називають відсутність епатажно-бунтарських устремлень [2; 7]. У нинішньому своєму вигляді сучасне мистецтво сформувалося на межі 1960–1970-х років. Саме тоді виник термін «постмодернізм», яким позначають і певні течії в мистецтві і нові віяння в естетиці, хоча він широко застосовується до різних сфер суспільного життя і наукової думки. Кожне наступне десятиліття збагачувало новітнє мистецтво певними напрямками та відкриттями і до кінця ХХ століття накопився досвід образотворчих форм – в живописі, в графіці, в скульптурі. В той же час виникло багато нових видів мистецтва, що застосовуються на концепції іронії, гри, дії, переосмислення ролі об'єкту та предмету мистецтва і ролі глядача. З кінця 1990-х років і до сьогодні актуальне мистецтво тяжіє до активного використання новітніх технологій. Певна складність полягає в їхньому швидкому розвитку, тому постає проблема визначення художньо-естетичної цінності й унікальності твору сучасного мистецтва.

Ідентифікація сучасного мистецтва як мистецтва взагалі є одним з головних завдань у процесі ознайомлення з певними явищами новітніх художніх течій, для цього в художній спільноті існують механізми закріплення і визнання статусу твору сучасного мистецтва. Процес відбору, оцінювання та затвердження відбувається на декількох етапах, визнання і презентація здійснюється стаціонарними і нестаціонарними інституціями. До стаціонарних належать галереї і музеї. Найзначнішими музеями сучасного мистецтва є Центр Жоржа Помпиду в Парижі з філіями, системи музеїв Людвіга і музеїв Гугенгайма, які також мають свої філії в різних країнах і постійно розширюють свої території, Галерея Тейт Модерн у Лондоні, Музей Contemporary art MARTA в німецькому місті Герфорд, МоМА в Нью-Йорку тощо. Іноді вже діючий музей включає в свої колекції твори новітнього мистецтва: Національний художній музей України експонує їх разом з класичними творами. Інаугурація наднового в «застиглий» музей, як вважає куратор десятої європейської бієнале сучасного мистецтва «Manifesta» і колишній директор Музею Людвіга в Кельні

Каспер Кеніг, задає питання і, відповідно, є важливим фактором розвитку як художника, так і глядача.

Існують також центри (Пінчук Арт Центр у Києві), школи, інститути (Інститут проблем сучасного мистецтва Національної академії мистецтв України), а також приватні колекції. До нестаціонарних інституцій належать великі виставкові проекти, що здійснюються у форматі як бієнале (проводиться раз на два роки, наприклад, Венеціанська бієнале; Перша Київська бієнале сучасного мистецтва – Arsenale-2012), так і більш тривалого часового відрізка – наприклад, у німецькому місті Кассель раз на п'ять років проводиться «Documenta». Важливим проектом презентації сучасного мистецтва є світові арт-ярмарки. Завдяки діяльності багатьох інституцій твори українського мистецтва мають високу експертну оцінку, беруть участь у міжнародних конкурсах і бієнале, стають предметами колекціонування.

Певну проблему в процесі ознайомлення з новітньою культурою представляє типологізація мистецтва за видами творчої діяльності. Якщо уявити величезний масив створеного тут, то це будуть як традиційні пластичні види – живопис, графіка, скульптура, так і новітні форми художніх практик. Сучасне мистецтво (contemporary art) – це мистецтво синтетичне, воно може об'єднувати в одному творі кілька базових елементів: зображення, об'ємну форму, звук, світло, колір, слово, простір, рух. Існує воно на кордоні багатьох областей людського знання і постійно шукає нові об'єкти для осмислення і нові засоби, матеріали та форми для створення образу. Народжені на кордонах областей творчості нові види сучасного мистецтва і є шляхами його розвитку: «інсталяція», «відеоарт», «мистецтво об'єкту», «перформанс», «медіа-мистецтво», «інтерактивність» – всі ці терміни позначають види і форми, практики і технології, які використовують сучасні художники. У цілому новітні форми художніх практик представлені загальними категоріями: «акційне мистецтво», «мистецтво об'єкту» і «мистецтво новітніх технологій».

Традиційні пластичні види мистецтва знайшли у творчості представників новітньої формації власні способи художньої виразності. Живопис, графіка та скульптура продовжують розвивати тенденції авангардистських та модерністських відкриттів і цей розвиток пов'язаний з пошуком нових прийомів та засобів вираження, що призводить до розмивання

видових меж і виводить ці образи мистецтва на інший рівень. Так, класичний формат картини залишається пріоритетним у творчості киянина О. Ройтбурда і львів'янина Р. Романишина. Перший в експресіоністській манері гостро характеризує сучасні явища, дотепно, іронічно, парадоксально осмислюючи існування людини в суперечливих соціокультурних умовах. Другий синтезує ментальну приналежність до власного народу і транснаціональну мову сучасного мистецтва, базуючись на філософсько-символічному осмисленні буття [3].

Як і на початку ХХ століття сьогодні залишається актуальним абстрактне мистецтво, відчужене від будь-якої конкретики світу феноменів і звернене до «сфери духу», до першооснов, до архетипів, які зумовлюють і структуру форми, і побудову простору. По-різному працюють з абстрактними формами українські художники С. Савченко, П. Лебединець, Т. Сильваші, О. Животков, О. Дубовик та інші. Абстракція приваблива для сучасних живописців свободою інтерпретації, нею зацікавилися і психологи, і філософи, і математики (ім належать своєрідні абстрактні об'єкти – фрактали, які генерує комп'ютерна програма), і ті, хто займається дизайном та прикладним мистецтвом. Подібний спосіб зображення відповідає світовідчуттю сучасної людини тим, що поєднав у собі логічну цілісність, багатство ідей, які містяться в простій формі, з одного боку, і неприборкану емоційність несвідомого, з іншого.

Все більш активну позицію в сучасному мистецтві останнім часом займає графіті – андеграундне мистецтво вуличного «пульверізаторного» живопису та графіки, яке поступово зі сфери міської молодіжної субкультури переростає у вид сучасного мистецтва, в якому проглядаються різні тенденції – абстракціонізм, шрифтова графіка, стріт-арт, мурал-арт. Автори графіті і муралу, як правило, ховаються за псевдонімами, прізвиськами, кодами і символами. Український муралізм набуває популярності, забарвлюється етнічними інтонаціями і завойовує своїх шанувальників майже в усіх містах.

Ті способи сучасної творчої діяльності, які не вписуються в звичну систему видів і жанрів, можливо, є найбільш простими для сприйняття і розуміння глядачем. Мистецтво об'єкту (лат. *objectum* – предмет) включає в себе арт-об'єкти та інсталяції. Арт-об'єктом називають якийсь незвичайний предмет або нефункціональну архітектурну споруду, що

цікаві художнику. Потрапивши в акт творчих устремлень, вони наділяються естетичними або неестетичними якостями, втілюють нові смисли, ідеї, стають знаками нової художньої реальності. На відміну від інших художніх форм арт-об'єкти не підкоряються ніяким точним правилам – спонтанність, імпульсивність, свобода є принципом їхнього створення; вони можуть бути дивними, але в той же час креативними і оригінальними. Фантазія і майстерність художника дозволяють створювати арт-об'єкти, використовуючи будь-які предмети і матеріали: скло, глину, папір, дерево, метал тощо. Дослідники вважають, що «арт-об'єкти, незначні з точки зору монументального мистецтва та архітектури, викликають позитивні людські почуття і об'єднують людей навколо себе», «окремі частини об'єкта і весь об'єкт цілком людина може сприймати одночасно, вона підсвідомо об'єднує елементи і самостійно конструює образ» [5].

Найбільш поширена в сучасному мистецтві така форма об'єктного мистецтва, як інсталяція, яка підпорядковує собі деякі інші види, об'єднуючись з ними, трансформуючи їх, виявляючи в них приховані можливості. Слово «інсталяція» (англ. *installation* – установка, розміщення, монтаж) розкриває технічний аспект виготовлення: її не «малюють», не «пишуть», а встановлюють, складають, формують з окремих частин; це можуть бути утилітарні предмети або якісь «музейні» речі, встановлені в особливих умовах – у міському середовищі, на природі, в приміщенні. У результаті об'ємна композиція повинна являти собою одне художнє ціле, що відбиває світосприйняття сучасної людини, яка живе в постійно мінливому світі, в свідомості якої постійно миготять уривчасті образи, уривки інформації.

Мистецтво акціонізму зародилося на Заході як втеча від реальності: перші акціоністи їхали з міст на природу, що було пов'язано зі східними медитативними практиками – залишаючись один на один з природою, людина могла знайти втрачену природність відчуттів, поведінки, переживань. Акціонізм в Україні, який виник нещодавно, навпаки, безпосередньо пов'язаний з реальністю, він стає більш змістовним, змінюється його форма, художник прагне стати в ньому і об'єктом, і предметом.

До форм акційного мистецтва належать хепенінги і перформанси. Хепенінг (англ. *happening* – подія, випадок) – художня акція, хід якої не має чіткої програми, а можливість

несподіваних імпровізованих дій учасників робить непередбачуваним і сам хід хепенінга, і його завершення. Хепенінги влаштовуються безпосередньо у відкритому просторі, вони ґрунтуються на повсякденності і часто близькі карнавалу, святу, спортивним заходам, у них активно залучаються випадкові глядачі. З проведенням хепенінга продукт художньої творчості втрачає своє стійке положення в культурі. Влаштовуючи дану акцію, художники не дбають про твір мистецтва, їх цікавить процес його створення. Тим самим хепенінг кидає виклик традиційній естетиці, він порушує звичну тріаду «художник – твір – глядач», відмовляється від розповіді й ролей, розчиняє межі мистецтва в житті, стверджує самоцінність випадковості.

Перформанс (англ. performance – виконання, подання) – це один вид акційного мистецтва, який має сценарний план, продумані мізансцени, чим близький до театральної вистави, але не є театром; він насичений дрібними деталями, навантажений прихованими смислами і невиразними підтекстами. Тут цілком домінує сам художник або запрошені і підготовлені статисти. Метою перформансу є втілення концептуальної ідеї. Важливим моментом у ході виконання перформансу є фотофіксація події і подальше складання його опису, а потім – робота авторів і учасників з документами. Перформанс, який і визначається іноді як «мистецтво ідеї», являє собою внутрішньо складний художній процес, який полягає, як й інші форми акціонізму, в конструюванні естетичної події, але він особливим чином орієнтований на активізацію психічних потенцій тих, хто бере в ньому участь. Важливо вирізняти його від флеш-мобу та інших різновидів публічних акцій, що не є мистецтвом взагалі.

Як ніколи сьогодні спостерігається міцний зв'язок мистецтва, науки і техніки, він забезпечує появу нових форм, видів, технічних прийомів сучасного мистецтва, художні практики взаємодіють і в естетичній і в науковій сферах. Паралельно зростає інтерес художників до технічної естетики, що виявляє приховані смислові поля. Таким чином, можна констатувати, що мистецтво новітніх технологій займає все більше місця в сучасній культурі.

Першим технічним винаходом, який повернув мистецтво в цей бік, стала фотографія, яка з'являється в 1830-х, а з 1863 року Франція офіційно визнала фотографію новою формою образотворчого мистецтва. Найсильніший вплив фотографії на мислення художників позначився у свободі експериментувати і розширювати творчі

погляди, що в кінцевому рахунку призвело навіть до абстрактної форми – як і картина, фотографія може бути абстрактною, точною (реальною), двозначною, прямою. Б. Гройс бачить великі перспективи в розвитку сучасної фотографії, виділяючи дві основні тенденції – одна тяжіє до художності, як би навмисно прагне «замінити» собою старий, класичний живопис, інша – до документальності, точно фіксує реальний світ [4].

Друга половина ХХ століття надала художньому світу відео і комп'ютер. У сучасному мистецтві твори представляються за допомогою інформаційно-комунікаційних (або медіа) технологій, це – відео, комп'ютерні та мультимедіа технології, Інтернет. Виник і термін, яким позначається комп'ютерне (цифрове) мистецтво, – діджитал-арт (digital art). У систему медіамистецтва входять види, що розрізняються в залежності від типу використовуваних технологій і форми подання творів: відео-арт (в тому числі віджеїнг), саунд-арт, scienc-art, медіаінсталяція (або медіаскульптура), медіаперформанс, медіаландшафт (або медіасередовище), мистецтво Інтернет-мережі (нет-арт, веб-арт і т.д.).

Одним з магістральних напрямків у системі contemporary art є відео-арт, що виник у 60-х і набув широкого поширення в 70–80-х роках ХХ століття. Народження цього виду мистецтва було покладено в США Нам Джун Пайком, який вважав, що електроніка могла б позбавити людей від труднощів, які виникають у зв'язку з надлишком інформації, а техніка набула б естетичну якість. Н. Д. Пайк надавав значення наповненню відео-мистецтва східним містицизмом, що могло б зняти протиріччя між людиною та її оточенням, між ритмами машини і ритмами людини. Відео-арт принципово орієнтований на показ у музеях і галереях і розрахований на підготовленого глядача. Його сюжети і прийоми вирізняються і від масового кіно, і від реклами, і від відео-кліпу, і від світлових шоу, що набули широкої популярності. Особливим жанром тут стала відео-інсталяція. Як правило, художник має на меті впровадження в сюжет відео-арту власного погляду, саморефлексії.

У окресленому колі проблем, що неминуче виникають у процесі вивчення сучасного мистецтва, ледь не найважливішою є проблема його сприйняття і розуміння. Це питання настільки складне, що потребує дослідження і роз'яснення багатьох аспектів власне художньої мови і художнього висловлювання новітнього мистецтва і, крім

того, тих об'єктивних причин, завдяки яким воно вважається найбільш здатним відобразити зміни, що переживає людство з появою і розвитком прогресу. Щоб розуміти сучасне мистецтво, необхідно мати ерудицію, «знати контекст», як вважають його автори. Свідома відмова сучасного художника від ясності і тієї однозначної простоти, яка панувала в класичну епоху, продиктована виключно боязною впасти в самообмеження думки і уяви [2]. Головним змістом сучасного мистецтва є не сам твір, а емоційна реакція на нього глядача, іноді така, яка викликає шок, що входить у задачу автора. Вплив сучасного мистецтва на глядача ґрунтується на способі трансляції закладеної у творі ідеї. Негативна реакція публіки по відношенню до сучасного мистецтва часто пояснюється невідповідністю очікуванням, які в основному пов'язані з розумінням мистецтва виключно як категорії класичної естетики.

Спроби знайти найбільш актуальні для даного конкретного часу естетичні формули робляться із століття в століття, цей процес пошуків і змін художньої мови ніколи не був легким, коли б він не відбувався – в епоху Відродження з поверненням до ідеалу тілесного після аскетичного середньовічного мистецтва або в короткий період стилю модерн, який відмовився від суворої класики на користь живої органічної форми, запозиченої у природи. Теза сучасного митця Дем'яна Херста – «будь-яке мистецтво колись було сучасним» – веде до розуміння того, що свого часу роботи сьогодні класичних художників були не менш авангардними, ніж провокаційні твори сучасних авторів. Тому те, що відбувається в сучасному мистецтві зараз і що сприймається досить суперечливо, може через деякий час встати в один ряд з вже визнаними шедеврами світової культури. Розуміння ж сучасної художньої мови розвиває в людині, яка займається вивченням мистецтва професійно, кругозір, сприяє формуванню критичного та асоціативного мислення.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Виявлення актуальних аспектів у процесі вивчення сучасного мистецтва дозволяє зробити висновки, що для розуміння проблем сучасної художньої культури необхідно мати уявлення про специфіку формування новітньої художньої картини світу, про дефініції і хронологічні межі, якими визначається сучасне мистецтво, про інституції, які його пропагують та закріплюють статус його творів, про його художню мову та аспекти її сприйняття. Все це було лише окреслено і потребує подальшого розгляду в методологічному та

культурологічному контексті.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Е. Ю. Постмодернизм. Искусство второй половины XX – начала XXI века / Е. Ю. Андреева. – СПб.: Азбука–классика, 2007 (Новая история искусства). – 488 с.
2. Батракова С. П. Искусство и миф: Из истории живописи XX века / С. П. Батракова. – М.: Наука, 2002. – 215 с.
3. Голубець О. «Хронометрия» Романа Романишина. Секреты органического сочетания архаики и глобального информационно-цифрового кода современности / Орест Голубець. – URL: <https://day.kyiv.ua/ru/article/v-konce-dnya/hronometriya-romana-romanishina>
4. Гройс Б. Топология современного искусства / Борис Гройс. – URL: <http://xz.gif.ru/numbers/61-62/topologiya/>
5. Курочкин В. А. Экологическая тематика в городском арт-дизайне // «Архитектон: известия вузов». – № 42, июнь, 2013. – URL: http://archvuz.ru/2013_2/16
6. Личковах В. Философия сучасного мистецтва (Вступ до неklasичної естетики) / В. Личковах // Зеленая лампа: Учебный культурологический журнал. – 1999. – № 1–2. – С. 34–36.
7. Хофман В. Основы современного искусства. Введение в его символические формы / Пер. с нем. А.Белобратова; Ред. И. Чечот и А. Лепорк. – СПб.: Академический проект, 2004. – 560 с.

REFERENCES

1. Andreyeva, Ye.Yu. (2007). *Postmodernism. Iskusstvo vtoroy poloviny XX – nachala XXI veka*. [Postmodernism. The art of the second half of XX – the beginning of the XXI century]. Sankt-Peterburg.
2. Batrakova, S. P. (2002). *Iskusstvo i mif: Iz istorii zhivopisi KHKH veka*. [Art and Myth: From the History of 20th Century Painting]. Moscow.
3. Golubets, O. (2010). «*Khronometriya*» Romana Romanishina. *Sekrety organicheskogo sochetaniya arkhaiki i globalnogo informatsionno-tsifrovogo koda sovremennosti*. [Romana Romanishin's «Chronometry». Secrets of the organic combination of the archaic and global information-digital code of our time]. URL: <https://day.kyiv.ua/ru/article/v-konce-dnya/hronometriya-romana-romanishina>
4. Groys, B. (2011). *Topologiya sovremennogo iskusstva*. [Topology of Contemporary Art]. URL: <http://xz.gif.ru/numbers/61-62/topologiya/>
5. Kurochkin, V. A. (2013). *Ekologicheskaya tematika v gorodskom art-dizayne*. [Ecological themes in city art-design]. URL: http://archvuz.ru/2013_2/16
6. Lychkovakh, V. (1999). *Filosofiya suchasnoho mystetstva (Vstup do neklasichnoyi estetyky)* [Philosophy of Modern Art (Introduction to non-classical aesthetics)]. Moscow.

7. Khofman, V. (2004). *Osnovy sovremennogo iskusstva. Vvedeniye v yego simvolicheskiye formy*. [Fundamentals of Modern Art. Introduction to its symbolic forms]. Sankt-Peterburg.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КИРИЧЕНКО Олена Іванівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми класичного і сучасного образотворчого мистецтва, дизайну та

культурних процесів, естетичне сприйняття архітектурного образу та проблеми міської культури, освітні процеси/

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KIRICHENKO Helen Ivanivna – Ph.D., Associate Professor of Art and Design Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: problems of contemporary fine art, design and cultural processes, architectural aesthetic perception of the image and the problems of urban culture, educational processes.

Дата надходження рукопису 21. 04. 2017 р.

УДК 378+374.32+792.

КЛЮЄВА Сніжана Дмитрівна – кандидат філософських наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського
e-mail: klyuyeva_s@mail.ru

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗАНЯТЬ З КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються глибокі соціальні та економічні перетворення, тому виникає необхідність коригування цілей і завдань освіти, пошуку нових підходів до психолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу. Основним пріоритетом педагогічної діяльності стає цілеспрямоване, систематичне і результативне сприяння в становленні творчої особистості студента з метою її максимального розвитку і підготовки до виконання основних соціальних функцій. Сьогоднішня соціальна обстановка вимагає від ВНЗ випускника, здатного адекватно оцінювати свої реальні та потенційні можливості, готового до професійного самовизначення, самоствердження і самореалізації, прагне конструктивно використовувати свої знання та вміння, робити ціннісний вибір. У цьому напрямку ефективність підготовки майбутніх фахівців в повній мірі залежить від «розвитку в них здібностей творчо перетворювати навколишню дійсність, самостійності у вирішенні практичних завдань, готовності до самовдосконалення і самоосвіти, тобто, в кінцевому рахунку, до самореалізації. Тому вивчення механізмів і теоретичне обґрунтування умов самореалізації студентів

у різних видах навчально-пізнавальної діяльності представляється для педагогічної науки пріоритетним напрямком» [7, с. 36].

Хореографічне виховання набуває в даний час все більш системного характеру. Багаторічна робота педагогів-практиків дає великий матеріал для узагальнення як у питанні танцювальної освіти і виховання, так і в практиці, на різних етапах розвитку хореографії в цілому.

Сформована протягом багатьох віків система класичного танцю відібрала в свій арсенал виразних засобів усе найдоцільніше і найкорисніше з великої кількості рухів і здатна підготувати виконавця до засвоєння будь-якого напрямку сценічної танцювальної культури. Класичний танець – система художнього мислення, що оформляє виразність рухів, танцювальним проявам людини на різних стадіях культури.

Першою ланкою в усякому процесі навчання, у тому числі і в хореографії, є мотивація. Мотивація – система причин (факторів, умов), що спонукають людину до активної цілеспрямованої і продуманої діяльності. Мотивація включає в себе: потреби і інстинкти, що визначають ступінь активності діяльності; цілі і завдання, що характеризують її спрямованість; прагнення, бажання і установки, що додають діяльності емоційно-чуттєве забарвлення і силу.

© Ключева С. Д., 2017

Мотивація – це одночасно і процес формування мотивів якоїсь діяльності, наприклад, навчальної, педагогічної та ін. Розрізняють мотивацію зовнішню, коли в якості мотивуючого чинника виступає середовище і його елементи, а також внутрішню, коли мотивація «лежить» всередині людини – її характер, особливості сприйняття і мислення [6].

Для початкових стадій навчання в хореографії характерна енергетична мотивація. Вона впливає з життєвої потреби людини в руховій активності, переживанні м'язової радості руху, придбанні гарної фігури, сили, спритності, виправлення фізичних недоліків. Головною метою є неусвідомлювані спонукання, в яких, проте, вже кореняться основи майбутніх інтересів і прагнень. Ці спонукання або згасають, або наповнюються сенсом – перетворюються на прагнення. Тому завдання викладача на цьому етапі є визначення інтересів і правильне їхнє формування. У процесі навчання повинні домінувати пізнавальні, а ще краще – творчі інтереси.

Пізнавальна мотивація є логічним продовженням початкової енергетичної мотивації і відображає більш високий якісний рівень розвитку. Мислення танцюриста - це не тільки здійснення задуманого, але і його предметна спрямованість, смислове мотивування, що надає енергії для оптимальної дії, досягнення вершин майстерності оптимальним шляхом.

У нинішньому розмаїтті стилів і напрямків хореографії, не завжди легко визначитися, який з них стане найбільш яскравим відображенням мови почуттів. Всі нові течії це ні що інше, як синтез хореографічної спадщини різних часів і народів минулих років. Мотивація є одним із дієвих засобів художнього узагальнення і оцінки зображуваних явищ, а також розкриття ідейно-образної концепції хореографічного танцю. Разом з тим вона слугує ефективним композиційним прийомом, сприяючим досягненню цілісності твору мистецтва і досконалості його архітектоніки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комплексність, теоретична і практична значущість проблеми формування мотивації діяльності студентів визначили широту та інтенсивність її дослідження у педагогіці та психології.

Значна увага приділялася, зокрема, вивченню природи мотивів (В. Асеев, В. Ковальов, С. Занюк, Є. Ільїн, С. Москвичов, Х. Хекхаузен та ін.), їхнього зв'язку з психічними процесами, емоціями та

почуттями, індивідуальними особливостями суб'єктів навчання (К. Абульханова-Славська, М. Алексеева, І. Джидар'ян, Б. Додонов, В. Мерлін, Н. Рейнвальд та ін.), закономірностей формування мотиваційної сфери особистості (Л. Божович, В. Віллонас, Г. Костюк, О. Леонт'єв, А. Маркова, М. Матюхіна, С. Рубінштейн та ін.).

Досліджувалися також методи і прийоми формування мотивів у суб'єктів навчальної діяльності різних вікових груп (С. Григорян, Л. Єфімова, В. Кругликов, Т. Левченко, В. Леонт'єв, В. Мільман, Л. Непомняща, Г. Щукіна та ін.)

За останні роки різні підходи до розв'язання проблеми формування мотивації були запропоновані в дисертаційних дослідженнях Н. Бондаренко, О. Гузенко, С. Забрєдовського, І. Зайцевої, В. Клячка, І. Красноголової, О. Музики, В. Тимошенко. Теоретичні та методичні проблеми мотивації успішно розробляються такі науковці: А. Маслоу, А. Леонт'єв (мотивація особистості), Х. Хекхаузен, А. Шаліта (мотивація і діяльність); роботи по класичному танцю А. Я. Ваганова, С. Бомонт, С. Ідзіковського, Н. Тарасова, А. Чекригіна та ін.

Метою статті є визначення основних підходів до підвищення мотивації до занять з класичного танцю майбутніх учителів хореографії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з головних умов розвитку мотивації до заняття танцями є усвідомлене ставлення учнів до засобів танцювальної виразності, оволодіння мовою пантомімічних і танцювальних рухів.

Однак самотійно учні не можуть підійти до усвідомлення мови рухів і освоїти їх. Отже, потрібно цілеспрямоване навчання їх цій мові, в процесі якого вони повинні познайомитися не тільки з окремими рухами, але і з принципами їхніх змін, варіюванням, а також простими прийомами композиції танцю.

Виховати в учнів любов до класичного танцю, бажання займатися класикою не так просто як може здатися на перший погляд. Педагог-хореограф повинен використовувати цілий ряд прийомів і методик для того, щоб розвинути мотивацію до занять танцями. Мотивація – сукупність усіх факторів, механізмів і процесів, які забезпечують виникнення спонукань до життєво необхідних цілей, тобто направляють поведінку на задоволення потреб. До мотивації відносять все те, що реально спонукає або може спонукати активність [3].

Класичний танець є фундаментом навчання для всього комплексу танцювальних дисциплін. Він розвиває фізичні дані учнів, формує необхідні технічні навички, є джерелом високої виконавської культури. У цьому – його головне виховне значення. Класичний танець – система художнього мислення, формуючого виразність рухів, притаманних танцювальним проявленням людини на різноманітних стадіях культури.

Мотивація в класичній хореографії – це «процес спонукання себе та інших до хореографічної діяльності для досягнення особистих цілей або цілей групи, динамічний процес, керуючий поведінкою учнів, що визначає його спрямованість до колективної роботи, організованість, активність і стійкість в показі та роботі над постановами» [3, с. 76].

У живому людському русі м'язи – це не тільки органи механічної роботи, але і органи пізнання – джерело інформації при всіх подіях в дії. Тому м'язове відчуття містить дві відносно самостійних цілі – образ і мотив. Відчуття-образ в процесі розвитку перетворюється з м'язового почуття рухів, що містить інформацію про фізичні властивості руху і ситуації дії, до рівня образних, смислових і символічних конструкцій мислення. Таким чином, відбувається перехід мотиву-образу в мотив-мета. Цей процес відображає мету кожної дії, виконуваного на репетиції – отримати мінімальний приріст позитивних змін у системі рухів, удосконалювати здібності, відповідні властивостям рухів. Використовуючи ці психофізіологічні основи, викладач-хореограф повинен чітко встановити на кожному занятті конкретну мету, яку він хоче досягти, і зуміти донести її виконавцям. Завчені рухи визначається не кількістю повторення рухів, а якістю повторення процесу рішення рухової задачі в умовах, що змінюються. В результаті цього образ дії обростає ореолом почуття. Створення сенсорних, зорових, звукових (музично-ритмічних), моторних, смислових образів і моделей як викладачем-хореографом, так і виконавцем відіграє важливу роль в педагогічному і виконавському хореографічному процесі [4].

Психологічним механізмом регуляції рухів, дій, навичок і вчинків є образ предмета. Якість виконання визначаються умовами дії і адекватністю можливостям природи рухів. Перехід від дії до навички – найвідповідальніший момент у розвитку психічної регуляції рухів. Отже, рухи і дії регулюються засобом, навички – думкою, а дії, що здійснюються в хореографії, –

почуттями: моральними, естетичними, інтелектуальними, практичними. Психофізіологічні фактори, що лежать в основі здібностей танцюриста, в умовах хореографічного процесу дозволяють йому здійснювати переходи в регуляції рухів від дії до навички, від неї – до вчинку і далі – створення художнього образу.

Класичний танець – основа хореографії. Він розкриває тонкощі балетного мистецтва. Це велика гармонія поєднання рухів з класичною музикою. Неодмінні умови класичного танцю: виворотність ніг, великий танцювальний крок, гнучкість, стійкість, обертання, легкий високий стрибок, вільне і пластичне володіння руками, чітка координація рухів, витривалість і сила. Головний принцип класичного танцю – виворотність, на підставі якої розроблено поняття про закритих (*ferme*) і відкритих (*ouvert*), схрещених (*croise*) і не схрещених (*efface*) позиціях і позах, а також про рухи назовні (*en dehors*) і середні (*en dedans*). Поділ на елементи, систематизація та відбір рухів – основа школи класичного танцю. Вона вивчає групи рухів, об'єднаних спільними для кожної групи ознаками: група обертань (*pirouette, tour, fouette*), група присідань (*plie*), група положень корпусу (*attitude, arabesque*) та інші. Ця система рухів, покликана зробити тіло дисциплінованим, рухомим і прекрасним, перетворює його на чуйний інструмент, слухняний волі балетмейстера і самого виконавця [3, с. 3].

Класичний екзерсис є стержнем, на основі якого розвивається інший танцювальний екзерсис. Цей комплекс елементів гармонійно розвиває тіло. Він є активним засобом при виправленні фізичних недоліків, в створенні правильної осанки і манери поведінки, таких необхідних танцюру будь-якого стилю. При навчанні класичному екзерсису необхідно враховувати вік та можливість учнів. Не слід пропонувати до освоєння велику кількість елементів. Комплекс елементів екзерсису має бути обмеженим, але при вивченні слід домагатися професійного виконання. Таким чином, танцювальний екзерсис є не лише засобом фізичного і техніко-танцювального розвитку, але і основою пластичної виразності. Класичний танець – система художнього мислення, що оформляє виразність рухів, властивих танцювальним проявам людини на різних стадіях культури. У класичний танець ці рухи входять не в емпірично даних формі, а в абстрагованому до формули вигляді.

Вправи класичної системи навчання дають найкращі результати, тому класична система становить основу навчання. Які б

нововведення не привносив у хореографію час, які б сучасні напрямки не з'являлися в танці, класичний екзерсис є стрижнем, на основі якого розвиваються інші танцювальні екзерсиси [2].

Для підвищення мотивації до занять з класичного танцю пропонуємо такі принципи: *систематичне і послідовне накопичення знань* стосовно класичного танцю. Систематичність у розвитку знань передбачає постійну роботу над собою, продумування системи уроків, здійснення внутрішньо-предметних та міжпредметних зв'язків (народного та інших стилів танцю з класичним танцем), а також систематичність відвідування занять, засвоєння нового матеріалу, та систематичне повторювання навчального матеріалу. *Принцип свідомості й активності учнів у сприйнятті завдань (рухів) класичного танцю.* Цей принцип є провідним, тому і визначає головне спрямування пізнавальної діяльності учнів і керування свідомістю, засвоєнням знань, роз'яснення мети і завдання рухів класичного танцю. *Принцип емоційності навчання* виходить з того, що в процесі опанування класичного танцю в учнів виникає певний емоційний стан, почуття, які можуть спрямувати увагу, або навпаки почати заважати їй. Процесу пізнавальної діяльності сприяє логічний, жвавий, образний виклад матеріалу, наведення цікавих фактів, прикладів, використання наочності, зовнішній вигляд та фізична підготовка педагога, його ставлення до учня. Педагог повинен виховувати в учнях уміння володіти своїм настроєм, емоціями, переживаннями.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Підсумовуючи, зазначимо, що мотивація в класичній хореографії – це процес спонукання себе та інших до хореографічної діяльності для досягнення особистих цілей або цілей групи, динамічний процес, керуючий поведінкою учнів, що визначає його спрямованість до колективної роботи, організованість, активність і стійкість в показі та роботі над постановами. Дослідження мотивації до занять з класичного танцю пов'язане з важливими теоретичними і практичними проблемами, розробка яких необхідна для пізнання суті хореографічного виховання, його закономірностей, пошуку ефективних шляхів і засобів педагогічного керування цим процесом.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Баранов А. Б. Создание условий для формирования позитивного отношения к

культурным ценностям в процессе обучения танцам / А. Б. Баранов // Дополнительное образование. – 2005. – № 10. – С. 67–74.

2. Белов М. С. Эстетическое воспитание средствами хореографического искусства / М. С. Белов. – М.: «Академия», 2004. – 336 с.

3. Блок Л. Д. Классический танец. История и современность / Л. Д. Блок. – М.: Искусство, 1987. – 245 с.

4. Васірук С. О. Класичний танець: навчально-методичний посібник / С. О. Васірук. – Івано-Франківськ: Прикарпатський нац. універс. ім. В. Стефаника, 2009. – 123 с.

5. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М., 1986. – 89 с.

6. Мессерер Асаф. Уроки классического танца / Асаф Мессерер. СПб: – Лань, 2004. – 400 с.

7. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 7–15.

REFERENCES

1. Baranov, A. B. (2005). *Sozdaniye usloviy dlya formirovaniya pozitivnogo otnosheniya k kulturnym tsennostyam v protsesse obucheniya tantsam*. [Creation of conditions for the formation of a positive attitude to cultural values in teaching dance]. Moscow.

2. Belov, M. S. (2004). *Estetycheskoe vospytanye sredstvamy khoreografycheskoho yskusstva*. [Aesthetic education by means of choreographic art]. Moscow.

3. Block, L. D. (1987). *Klasycheskyy tanets. Ystoryya y sovremennost*. [Classical dance. History and Modernity]. Moscow.

4. Vasiruk, S. O. (2009). *Klasychnyy tanets: navchalno-metodychnyy posibnyk*. [Classical dance: The Teaching-methodical textbook]. Ivano-Frankivsk.

5. Verbitsky, A. A., Platonova, T. A. (1986). *Formyrovanye poznavatelnoy y professyonalnoy motyvatsyy*. [Formation of informative and professional motivation]. Moscow.

6. Messerer, Asaf (2004). *Uroky klasycheskoho tantsa*. [Classical Dance Lessons]. St. Petersburg.

7. Milman, V. E. (1987). *Vnutrennyaya y vneshnyaya motyvatsyya uchebnoy deyatelnoy*. [Internal and external motivation of educational activity]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КЛЮЄВА Сніжана Дмитрівна – кандидат філософських наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва та хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KLYUYEVA Snejhana Dmytrivna – Candidate of Philosophy Sciences, Senior lecturer of

Music art and Choreography Department in the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky.

Circle of scientific interests: professional training of next generation of music's and choreography teachers.

Дата надходження рукопису 08. 04. 2017 р.

УДК 373.3.091.33:78

КУРКІНА Сніжана Віталіївна –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: sneghana28@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності теми дослідження. Один із пріоритетних напрямів розвитку сучасної системи освіти на усіх її щаблях – створення умов для розвитку обдарованих дітей і молоді. Звичайно, сама по собі ця ідея не є новою в педагогічній галузі, оскільки саме здібні й талановиті люди з нестандартним мисленням завжди потрібні суспільству й державі за будь-яких часів, принаймні декларативно. Лише обдаровані й добре освічені професіонали розробляють нові технології, добре лікують і навчають, створюють шедеври мистецтва. Інформаційне суспільство першої третини XXI століття вимагає прискорення технологічного й гуманітарного розвитку, який може бути здійсненим тільки обдарованою молоддю, фахівцями нової формації. Останні десятиліття дають приклади створення фондів, заснування іменних стипендій, конкурсів, метою проведення яких є виявлення й подальша підтримка талановитої учнівської і студентської молоді. Не дивно, що освітяни й суспільство в цілому чекають й від держави створення реально працюючої системи виявлення й підтримки обдарованих дітей і студентів. Зрештою держава повинна задуматися над створенням гідних умов для навчання й подальшого працевлаштування обдарованих молодих людей в нашій країні.

На наш погляд найважливішою ланкою такої системи повинно стати виховання і навчання у дошкільних установах і у початкових класах загальноосвітньої школи, коли природні здібності і обдарованість може зміцнити й отримати необхідне підґрунтя для подальшого розвитку, а може бути навпаки понівеченою, підведеною під загальний усереднений штамп.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Саме поняття «обдарованість» є

настільки багатогранним, що є предметом вивчення й осмислення у педагогічній та психологічній науці здавна. Так, проблема обдарованості особливо інтенсивно розроблялася зарубіжними психологами К. Текенсом, С. Мерлендом, М. Карнесом, які виходили з натуралістичних уявлень про дитячу обдарованість і спонукали до створення умов, які розкривають потенціальну обдарованість дитини, не обмежуючи можливостей її природного розвитку. Вітчизняні психологи Л. Виготський, О. Леонт'єв, Б. Теплов, О. Лурія, О. Запорожець ставили визначальний акцент на визначальній ролі культури в розвитку дитячої обдарованості. Досить успішно розв'язуються проблеми діагностики обдарованих дітей. У дослідженнях О. Матюшкіна, Ю. Гільбуха, О. Савенкова розкриті підходи ідентифікації обдарованих дітей. Протягом XX ст. ученими були розроблені теоретичні підходи, визначені різновиди і зовнішні прояви обдарованості, виявлено фактори, що впливають на розвиток здібностей, запропоновано варіанти виховання і навчання обдарованих дітей.

Однак, проблема дитячої обдарованості залишається предметом обговорення і зараз. Американські вчені в останні десятиліття ставлять питання про існування надзвичайно обдарованих дітей, що мають особливі психологічні характеристики. Нові наукові пошуки привертають увагу до всіх дітей без винятку, спонукають до більш виваженого і дбайливого ставлення до обдарованих дітей.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності педагогічного й соціального супроводу обдарованих дітей із самого раннього віку. Окрім того, автор наводить прийоми й методи роботи з обдарованими дітьми на уроках музичного мистецтва у

загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, розглянемо можливості сучасної педагогіки щодо проблеми виявлення й розвитку обдарованих дітей. Відомо, що гуманістична педагогіка висуває ідею обдарованості всіх дітей. Те, що кожна дитина має величезний потенціал закладених природних здібностей, які не розкриваються й не розвиваються повною мірою – це теж відомо. Постає питання: якщо ми усвідомлюємо проблему, чому ж не можливо її вирішити, об'єднавши зусилля небайдужих науковців, педагогів, методистів. Але з огляду на проблеми кадрового забезпечення наших шкільних і дошкільних установ, а виявлення й підтримку обдарованих дітей треба здійснювати із самого раннього віку, вирішити це питання на практиці досить нелегко. Відомо, що виховувати талановитих дітей можуть тільки талановиті й професійні педагоги й вихователі. Безумовно, проблема не тільки в практиці, але й у науці: педагогіка не може з повною впевненістю дати практичні рекомендації по вирощуванню геніїв. Яким чином закладаються ті чи інші здібності, у який спосіб і коли народжуються непересічні особистості, чому у багатодітній сім'ї одна дитина народжується геніальною – це велика таємниця. Але спробуємо запропонувати вчителям музичного мистецтва й художньої культури, усім тим, хто дійсно хоче працювати ефективно, створювати умови для розвитку обдарованих дітей, деякі поради.

Якщо уважно подивитися на багатьох геніїв, що зробили прорив у науці й у мистецтві, то при всій розмаїтості доль, характерів, особливостей діяльності, можна виявити деякі загальні риси. Це, насамперед, яскрава захопленість роботою, наявність уяви фантазії, застосування творчого підходу у вирішенні будь-яких проблем, що дозволяє передбачати результати своєї діяльності. Усі перераховані особливості можна спостерігати вже в дошкільному віці. Зі спогадів про дитинство багатьох музикантів, художників, акторів ми знаємо, що вони з малечку проявляли бажання займатися улюбленою справою.

Прилучення дітей до мистецтва – одна з тих педагогічних проблем, які завжди є сучасними й актуальними. Практично усі базові й авторські шкільні програми з музичного мистецтва ґрунтуються на принципах «...визнання самотності і самотності особистості учня, орієнтації на духовний розвиток засобами музичного мистецтва, активізації музичного мислення, ставлення до музичного мистецтва як

джерела і предмета духовного спілкування...» [6, с. 1]. Тобто декларативно предмет повинен сприяти вихованню в дітей таких важливих якостей, як естетичні потреби, творча активність, художній смак, і, нарешті, вміння відчувати настрої, емоційні переживання іншої людини.

Існує безліч методичних рекомендацій щодо організації навчально-виховного процесу на уроках музики. Однак далеко не всім вчителям вдається запросити у чарівний світ мистецтва своїх вихованців, зробити музичну мову так само зрозумілою як звичайну. Можливо річ у тому, що головне на уроках музики – це безпосереднє сприйняття, замилювання, осяяння, переживання чуда, і усе це повинен влаштувати вчитель музики. Доведено, якщо педагоги й батьки самі не здатні захоплюватися творами мистецтва то й навчити цьому дітей практично неможливо.

Діти молодшого шкільного віку вирізняються своєю безпосередністю й емоційністю, вмінням інтуїтивно «зчитувати» настрої дорослих. Тому, якщо самому вчителю нудно й нецікаво, він не зможе захопити дітей. Отже, висновок перший – всі твори з розділу «слухання музики», які вчитель вибирає для роботи з дітьми, повинні йому подобатися. Із цього положення можна зробити наступний висновок: вчитель повинен бути добре підготовленим професіоналом, що має розвинений художній смак, широку ерудицію, сформовані естетичні потреби.

Отже, твори для слухання повинні викликати захоплення у самого вчителя й бути доступними для сприймання дітям. Важливо, щоб твір мистецтва зачіпав щось у душі дитини, відображувався у її життєвому досвіді, внутрішніх переживаннях. З іншого боку, дитяче сприймання не завжди передбачуване й не піддається логічному аналізу.

Напевно, багато хто не раз дивувався, спостерігаючи за тим як маленькі діти емоційно тонко відчують музичні твори, які є розрахованими на дорослу слухачку аудиторію. Дійсно, якщо згадати ствердження психологів про цілісність сприймання дітей молодшого шкільного віку, про розвиток у них наочно-інтуїтивного мислення (Н. Н. Поддьяков [7]), про здатність підніматися до розуміння дуже складних і тонких зв'язків, стає очевидним, що й самі підходи й методи прилучення дітей до мистецтва повинні бути теж тонкими, делікатними. І головну роль у цьому процесі відіграє вчитель музики – як посередник між самим мистецтвом і особистістю дитини, від

якого залежить організація складного й багатогранного процесу прилучення учнів до художньої культури, духовності тощо.

Зауважимо, що для учнів початкової школи важливо мати можливість самим творити, активно діяти, експериментувати у будь-якій мистецькій галузі (музика, хореографія, малювання, ігри-драматизації і т.п.). Для них немає стереотипів і обмежень, а творчий процес має ігровий, спонтанний характер. Отже, вчитель повинен зуміти зайняти свою ігрову партнерську позицію, щоб разом з учнями пізнавати, відкривати й творити, іноді делікатно підказуючи можливі варіанти й способи дії. Найбільш ефективною формою такої спільної творчої діяльності є здійснення невеликих творчодослідних проєктів, у яких свої зусилля поєднують педагоги, батьки й діти. У процесі такої роботи діти якнайбільше виявляють свою зацікавленість, а отже й обдарованість, а вчитель має змогу відчутти й зрозуміти шляхи її подальшого розвитку.

Наведемо кілька прикладів із практики роботи вчителів музичного мистецтва загальноосвітніх шкіл м. Кропивницький. Проєкт під назвою «Музика навколо нас» реалізовувався серед учнів 1-х класів і об'єднав різні види художньо-творчої діяльності: знайомство із прекрасною музикою й відбиття її змісту, настрою в танцювально-пластичних імпрровізаціях, а також у словесно-поетичній і образотворчій діяльності. Звичайно, під час такої роботи здійснюється також принцип інтеграції мистецьких дисциплін, що реалізуються за рахунок співпраці вчителів.

Метою проєкту є виявлення наявних здібностей дітей, розвиток музичного сприймання на основі знайомства з передбаченими програмою творами: П. Чайковський «Танець феї Драже», «Баба Яга», «Пісня Жайворонка», «Хвороба ляльки», «Нова Лялька» [6]. Окрім цього проєкт вирішує завдання виховання творчої активності, образного мислення, виразної пластики, вмінь виразити свої враження різними засобами музичної, образотворчої діяльності, прилучення до поетичної творчості.

Робота над проєктом проходила в чотири етапи.

1-й етап – слухання музики, бесіди про історію її створення, про композитора, про зміст обраних п'єс, музичні образи. На цьому етапі можна залучити вихованців музичних шкіл, що якщо такі є, навіть і в старших класах, які можуть виступити з повідомленнями, а можливо й виконати музику П. Чайковського. Бажано також дати

дітям послухати ці п'єси в оркестровому звучанні і у виконанні самого вчителя на фортепіано. У процесі сприймання музики діти можуть спонтанно рухатися, використовуючи різні атрибути. Можна запропонувати дітям музичні загадки: самим придумати назви п'єсам, або відгадати, які назви відповідають характеру тих чи інших творів.

2-й етап – малювання картин на основі музичного образу (спільна діяльність дітей і вчителя). Спочатку можна підібрати готові ілюстрації до обраних музичних п'єс. Далі педагог пропонує дітям «стати художниками» і самостійно створити картини до п'єс П. Чайковського, використовуючи різні матеріали й техніки. Якщо долучити до цієї творчої роботи й батьків – у результаті можуть вийти цікаві колективні роботи.

3-й етап. Рухова імпрровізація і постановка пластичних картин на музику П. Чайковського. У таких картинах можуть брати участь і діти і вчитель. Так, у п'єсі «Баба Яга» педагог може виконати головну роль.

4-й етап. Передбачає синтез поетичної, образотворчої й пластичної творчості на основі створення цілісного музичного спектаклю. Бажано, щоб учні опікувалися оформленням залу, виготовленням костюмів і декорацій тощо. У процесі слухання музики діти з учителем придумують сюжет кожної п'єси, складають свої оповідання-описи, вірші.

Підсумкова подія проєкту «Музика навколо нас» – це виставка робіт, публічне виконання музично-пластичних етюдів, на якому діти в костюмах «розігрують» мініатюри на музику великого композитора. Реалізація даного проєкту дозволила вчителю зробити значні кроки вперед у розвитку дітей: вони зуміли підняти учнів на рівень справжнього мистецтва, коли учні відчували й відтворили справжній синтез мистецтв, занурилися у неповторний світ музичних образів П. Чайковського.

Робота над сценічними костюмами є особливо цікавою для малечі. Процес виготовлення костюмів може стати самостійним проєктом, оскільки містить багато спонукальних можливостей, будить художню уяву, кличе до творчості. Учні знайомляться з професією художника-костюмера, відчують зв'язок музики, хореографії, театрального й образотворчого мистецтва.

На 1-му етапі таких проєктів учитель музичного мистецтва проводить «музично-творчі майстерні», на яких діти мають можливість прослухати запропоновані ним

музичні твори, спробувати рухатися під їхнє звучання, з використанням різних атрибутів (стрічки, шарфи, квіти, палички і т.п.).

На 2-му етапі вчитель разом з дітьми (на основі їхніх імпрровізацій) створює хореографічну композицію. У процесі розучування танцювальних рухів паралельно йде робота над створенням ескізів костюмів, які виконуються в різних художніх техніках: це можуть бути малюнки, аплікації, моделі костюмів для ляльок. У процесі створення сценічного костюма разом з дітьми обговорюються вимоги, яким він повинен відповідати: – виражати музичний образ, бути оригінальним, гарним, зручним для руху. Для створення сценічних костюмів проводяться «художні майстерні», наприкінці роботи бажано організувати конкурс на кращий ескіз.

Перед прем'єрою проекту можна влаштувати виставку усіх робіт виконаних дітьми й дорослими. Для вчителя музичного мистецтва є важливим уміння створити творчу атмосферу, емоційно насичене середовище, що захоплює й дітей, і дорослих, об'єднує усіх спільною творчою енергетикою й спонукає до активності. Така творча атмосфера, радість, яку будуть переживати діти, стане їхнім внутрішнім емоційним «сталоном», що надалі буде спонукати їх до нових зустрічей з мистецтвом.

І незважаючи на усе це, іноді навіть досвідченому вчителю важко виявити якість конкретного обдарування й ступінь його унікальності. Тому важливо надати дитині можливість робити те, що їй хочеться: танцювати, співати, малювати, ліпити, складати казки тощо. Першою умовою для виявлення й розвитку дитячої обдарованості є створення предметно розвиваючого середовища, нагромадження досвіду художньо-творчої діяльності у різних її видах. Друга умова – це розвиток творчої уяви, котра є закладеною у кожній людині від народження. Ця ідея переконливо розвинена сучасним ученим-психологом О. С. Кравцовою у її книзі «Розбуди в дитині чарівника» [5]. Автор показує, що багато вчених і винахідників «...одержували свої звання й урядові нагороди за свою уяву. Вони створювали казки із самих буденних і звичайних справ і вчинків. Вони були чарівниками!». Посилаючись на відомого психолога В. В. Давидова, О. С. Кравцова дослідила особливості прояву й розвитку уяви у дітей молодшого віку. По-перше, уява має місце там, де дитина бачить ціле раніше частин. Ця ж якість лежить в основі здатності дітей одухотворювати іграшки й предмети,

розмовляти, дружити з ними, боятися чи любити їх.

Іншою важливою властивістю уяви, на думку В. В. Давидова [4], є здатність дітей переносити функції з одного предмета на інший. Це вміння є тісно пов'язаним із здатністю дитини ставити себе на місце іншого, брати на себе різні ролі. Перераховані властивості уяви виникають і розвиваються в дітей поступово. Професійний педагог повинен володіти методикою розвитку уяви у дітей молодшого віку в різних видах ігрової й художньо-творчої діяльності. Нашою порадою є якомога ширше використання різних видів театралізованих ігор, оскільки театралізація – один із самих універсальних, доступних і улюблених видів дитячої діяльності, що дозволяє вирішувати практично всі завдання виховання й корекції розвитку дитини.

На жаль, в сучасній початковій школі театралізацію використовують не стільки як засіб виховання й розвитку дітей, скільки як форму звіту про роботу педагогів перед батьками. Здебільшого, педагоги самі вибирають або розробляють сценарій свята, концерту, потім розучують із дітьми вірші, танці, пісні, і потім виступають перед батьками, різними комісіями, членами журі тощо. Отже, діти в такій діяльності – в основному, виконавці. Це можна побачити по тому, як під час виступу вони шукають очима дорослого, що підказує текст, рухи танцю. Звичайно, така діяльність є також більш-менш корисною, оскільки учні набувають досвіду публічного виступу й колективної творчої роботи. Однак величезний потенціал театралізованої діяльності за таких умов не використовується для таких важливих завдань, як розвиток уяви, рефлексивного мислення, мови тощо.

А головне, при описаному вище підході діти навряд чи зможуть розкрити свої обдарування. Тому добре б піти з дітьми в театр і подивитися який-небудь цікавий спектакль для дітей або казку. Потім – обговорити, обмінятися враженнями, запропонувати дітям створити спектакль власними силами. Дуже важливо мотивувати дітей на таку діяльність, піднести ваш педагогічний задум таким чином, щоб діти відчули свою зацікавленість у ньому. А далі починаються проблеми, оскільки будь-яка творчість починається із проблеми: чогось не немає – виходить, потрібно придумати й зробити! Немає сценарію – складемо його! Немає костюмів і декорацій – доведеться виготовити їх власноруч!

Можна використати, як приклад, технологію Г. Й. Буреніної, представлену в

посібнику «Театр Всевозможного» [6]. У процесі розподілу ролей, підготовки артистів, виготовлення костюмів учитель музики повинен бути досвідченим керівником, мудрим і добрим порадиником. Для того, щоб діти «включили» свою уяву й побачили, як вона працює, важливо усвідомити усі етапи творчого процесу і його результати. Тому вчитель використовує будь-яку можливість, щоб підкреслити чарівні властивості уяви в різних іграх і видах діяльності, особливо – у продуктивних.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Таким чином, діти здобувають власний почуттєвий досвід творчої діяльності, у них виробляються такі важливі якості, як уміння довести справу до кінця, об'єктивно оцінити результат. Процес перетворення дітей на акторів, музикантів, художників є дуже відповідальним, тому що творчі потенції залишаються на майбутнє, розкривається емоційна сфера, надається поштовх до розвитку свідомості. Важливо, щоб діти набули й відповідних моральних якостей, повірили, що Добро завжди перемагає Зло, хоча для добрих справ потрібно значно більше зусиль, чим для дурних. Отже, розкриття і розвиток обдарувань, виховання маленьких добрих і розумних Чарівників от найбільш важливе завдання вчителя музичного мистецтва у сучасній загальноосвітній школі. Але для цього потрібно, щоб сам вчитель захотів стати мудрим порадиником, щиро й натхненно люблячим дітей і свою справу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Буренина А. И. Театр всевозможного. Вып. 1. От игры до спектакля. – 2-е изд., перераб. и доп. / А. И. Буренина– СПб., 2002. – 114 с.
2. Гадалова І. М. Методика викладання музики в початкових класах: навч. посібник / І. М. Гадалова. – К.: ІСДО, 1994. – 272 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
4. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – М., Педагогика, 1992. – № 1. – С. 22–33.
5. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. – 160 с.
6. Музичне мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: 1–4 класи (Електрон. ресурс). – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_program_u/2012/ukr/08_muz_mustectv.pdf

7. Поддяков Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект / Н. Н. Поддяков. – Волгоград: Перемена, 1995. – 48 с.

8. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.

REFERENCES

1. Burenyna, A.Y. (2002). *Teatr vsevozmozhnoho. Vyp. 1. Ot yhry do spektaklya*. [Theater of every possible. Issue. 1. From game to performance]. Sankt-Peterburg.
2. Hadalova, I. M. (1994). *Metodyka vykladannya muzyky v pochatkovykh klasakh: Navch. Posibnyk*. [Methods of teaching music in primary school: Teach. Manual]. Kyiv: ISDO.
3. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk*. Kyiv.
4. Davydov, V. V. (1992). *Genезis i razvitiye lichnosti v detskom vozraste // Voprosy psikhologii*. [Genesis and development of personality in childhood // Questions of psychology]. Moscow: Pedagogika.
5. Kravtsova, E. E. (1996). *Razbudi v rebenke volshebnika*. [Wake up the wizard in the child]. Moscow: Prosveshchenye: Uchebnaya lyteratura.
6. *Muzychne mystetstvo. Prohrama dlya zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: 1–4 klasy (Elektron. resurs)*. [Musical art. The program for secondary schools: Grades 1–4]. Rezhym dostupu: http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_program_u/2012/ukr/08_muz_mustectv.pdf
7. Poddyakov, N. N. (1995). *Tvorchestvo y samorazvytye detey doshkolnoho vozrasta. Kontseptual'nyy aspekt*. [Creativity and self-development of preschool children. Conceptual aspect]. Volhohrad: Peremena.
8. Rostovskyy, O. Ya. (2001). *Metodyka vykladannya muzyky u pochatkoviy shkoli: Navch.-metod. posibnyk*. [Methods of teaching music in elementary school: Teach method. manual]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: удосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі засобами мистецьких дисциплін, історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KURKINA Snizhana Vitalievna – Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant professor Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogic University.

Circle of scientific interests: improving educational process in higher and elementary schools by means of artistic disciplines, history of domestic and foreign pedagogy.

Дата надходження рукопису 15. 04. 2017 р.

УДК 378:78.071.2

ЛЮБАР Руслана Олександрівна –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного виховання,
співу та хорового диригування
Криворізького державного педагогічного університету
e-mail: r.o.lyubar@mail.com

ПРОБЛЕМИ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Молодий фахівець, який закінчив навчання на факультеті мистецтв педагогічного університету, може працювати не тільки вчителем музичного мистецтва, а й керівником вокально-хорової студії, хорового гуртка, диригентом хорового колективу.

Підготовка хорового диригента відрізняється від підготовки будь-якого музиканта. Диригент не є виконавцем. Він не виконує музичний твір, а тільки спонукає інших до відтворення звуків.

Студент у диригентському класі позбавлений можливості займатися на своєму «інструменті», вивчати науку спілкування з хоровим колективом. Досить рідко на заняттях хорового класу в студента є можливість працювати з хоровим колективом.

Хор – інструмент, звучання якого регулюється за допомогою не фізичного, а напруженого психічного контакту з виконавцями. Він складається з кількох десятків людських і виконавських індивідуальностей, які утворюють новий організм зі своїм творчим обличчям і характером. Керувати таким складним музичним організмом спроможний виконавець з бездоганно сформованим диригентським апаратом, озброєний знаннями і вміннями вокально-хорової роботи, і головне – навичками психологічного впливу на складний хоровий колектив.

Процес управління інструментом-хором здійснюється на відстані, і цей факт вимагає глибокого дослідження аспектів диригування, зокрема пов'язаних із психікою і психологією як диригента, так і хору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з означеної проблеми показав, що в наукових та навчально-методичних працях розкрито різні аспекти досліджуваної проблеми: визначено основи фахової підготовки хорових диригентів (Л. Безбородова, Г. Єржемський, С. Казачков, М. Колесса, Л. Маталаєв, Ш. Мюнш, К. Пігров, К. Птиця, П. Чесноков та ін.), розроблено методики розвитку співацьких голосів (В. Ємел'янов, Д. Огороднов,

Г. Струве, Л. Хлебникова та ін.) та методики викладання хорового диригування (Л. Андрєєва, Я. Мединь, О. Єгоров та ін.), досліджено методичні основи роботи в хоровому класі (А. Болгарський, А. Мархлевський, В. Соколов, Г. Стулова, Л. Шаміна та ін.).

Мета статті – розкрити труднощі у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності та зазначити шляхи їхнього подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження. На заняттях з хорового диригування звукове втілення реальних диригентських рухів студента здійснюється лише в уявному хоровому колективі. Тому з перших занять педагоги домагаються, щоб засвоєння елементарних мануальних прийомів було підкріплене чітким звуковим відображенням. Рухи диригента переводяться у звукові реалії за допомогою фахової роботи концертмейстера класу.

У процесі диригування зв'язок між діями диригента і звучанням хорового твору на інструменті закріплюється руховою пам'яттю. Таким чином створюються звукові асоціації. Виникає поєднання зорового, рухового та слухового досвіду виконавця-диригента, працює система роботи «показ – відгук». На відгуках – виконанні концертмейстера – відточується диригентська майстерність, вивіряється доцільність того чи іншого технічного прийому.

Якщо в процесі занять концертмейстер допускає значне відхилення від переданого диригентом звучання, це призводить до розладу системи відтворення. У результаті чого можуть виникнути психологічні труднощі у диригента – внутрішня скутість, рухова сором'язливість і т. ін.

Причиною фізичної скутості студентів педагогі пояснюють тим, що в процесі диригування їм доводиться застосовувати систему рухів, якими досі не користувалися у повсякденному житті, і тому диригентські рухи видаються їм неприродними. На відміну від інструменталістів, можливості відпрацювати свою виконавську майстерність на інструменті у хорових диригентів немає. Таким чином, відсутність у

щоденному розпорядженні студента його «інструмента» – хору – є однією з проблем диригентської підготовки.

Другою суттєвою проблемою є те, що диригування це процес виконання через посередництво інших людей.

Керівник хору повинен відчувати виконавський колектив як єдиний багатозвучний інструмент, що складається з різних музикантів, які індивідуально мислять і відчують. Підпорядкувати їх собі, повести за собою – головне завдання диригента.

Керівник хору є вихователем творчого колективу. Він повинен знати організаційну структуру хору, психологічні аспекти, які впливають на формування позитивної, творчої атмосфери в колективі. Керівникові повинні бути властиві такі якості, як висока культура; широка обізнаність у суміжних видах мистецтв, літературі, історії, філософії, психології; фахова майстерність; внутрішня і зовнішня привабливість; артистизм; володіння мистецтвом тактики і стратегії.

Диригент повинен бути натхненним виконавцем, вдумливим педагогом та енергійним організатором. Це є триєдність основ диригентської діяльності: виконавської, педагогічної та організаторської. Керівник колективу відповідає за удосконалення майстерності хору, вивчення творів, художній рівень їхнього концертного виконання.

Майбутній диригент повинен постійно працювати над своїми недоліками. Серед них педагоги виділяють приборкання власної неорганізованості; подолання протиріччя між домаганнями особистості та її можливостями; подолання протиріччя між емоціональним і раціональним (диригент поборюється відкритого прояву емоцій у несприятливих умовах репетицій) [2].

Набагато складніший стан справ з виховання характеру диригента у світлі готовності до подолання протиріч зовнішнього характеру, до яких можемо віднести вольове загартування, наполегливість, психологічну витривалість.

Готувати студента до випробувань характеру треба в світлі міжособистісних стосунків, що складаються в практичній діяльності. Потрібно моделювати в класі диригування умови майбутньої діяльності музиканта з метою вироблення психологічної готовності до роботи з учасниками колективу.

Результатом проведеної роботи буде сформована самостійність диригента, заснована на зрілому світогляді, знанні своєї справи, широті власних поглядів і повазі до чужих. Творчі сумніви, копіткий добір

варіантів є необхідною умовою становлення виконавця.

Методисти зазначають такі принципи самовиховання молодого диригента:

- освоювати матеріал поступово, доводити виконання завдань кожного етапу до максимальної можливої міри довершеності,
- йти до мети своїм шляхом, але ні в якому разі не знецінювати її;
- готуючи твори до виконання, виховувати в собі нетерпимість до недосконалості та приблизності, як категорій дилетантизму;
- розглядати організаційні труднощі лише під одним кутом зору: як перепони на шляху досягнення довершеності виконання [2].

Уся педагогічна робота в класі диригування має бути спрямована на постійне, завчасне виховання в студента високого ставлення і до музики, і до процесу її створення, і до людей, яких цей процес збирає разом.

Досвід виконавця набувається не в теоретичних пошуках, а в умовах реальних звукових реакціях. Тому дуже важливо впроваджувати в навчально-виховний процес вищу дисципліну практичного спрямування.

З метою оволодіння диригентською майстерністю, поглибленого вивчення методики вокально-хорової роботи майбутніми вчителями музичного мистецтва, нами була розроблена навчальна дисципліна «Практикум роботи з вокально-хоровими колективами».

Метою викладання дисципліни є:

- Навчити студентів умінням свідомого і професійно-художнього вивчення і виконання хорових творів на основі розвитку їхніх музично-слухових здібностей і вокально-хорових навичок.
- Ознайомити із системою методів роботи з хором, навчити застосовувати прийоми вивчення хорових творів.
- Набути досвіду керування хоровим колективом.

Завданнями вивчення дисципліни нами визначено:

- Вивчити художньо повноцінні хорові твори, різнохарактерні за змістом, жанром та стилем, що спрямовані на формування високих естетичних смаків студентів.
- Розвинути вокально-хорові навички: підвищити гостроту мелодичного та гармонічного слуху, поліпшити інтонацію, розвинути чуття ритму, музичну пам'ять; оволодіти співочим диханням, правильним звукоутворенням, прийомами звуковедення, набути навички співу в ансамблі.
- Прищепити навички свідомого,

активного, глибокого художнього виконання хорових творів через розкриття ідейно-художнього змісту, виявлення засобів музичної виразності, обґрунтування диригентської виконавської інтерпретації.

– Оволодіти методиками вокально-хорової роботи та диригентською майстерністю на репетиціях хору, опрацювати методи і прийоми практичної роботи з хором, психологічного контакту з учасниками колективу.

– Набути навичок концертно-виконавської діяльності в процесі концертних виступів під керівництвом студентів.

– Оволодіти навичками організаційної роботи з хором, яка включає питання створення хорового колективу, комплектацію нотного матеріалу, підготовку приміщення та обладнання до занять, проведення репетицій та концертних виступів.

У процесі вивчення дисципліни студенти оволодівають основними навичками вокально-хорової техніки виконання, вивчають питання розспівування хору, володіння вокальними позиціями, досліджують вокальне дихання, звукоутворення, артикуляцію, дикцію, стрій та ансамбль в хорі.

Студенти також вивчають проблеми розвитку творчої уяви, художнього смаку, вмінь на високому художньому рівні розкрити творчий задум композитора, умови досягнення в хоровому колективі єдності усіх елементів художнього хорового звучання, фахові якості диригента. Все це відпрацьовується в роботі над художнім виконанням хорового твору.

У ході вивчення дисципліни студенти отримують знання про вокально-хорові вміння і навички виконання хорових творів; хорові розспівки, вправи щодо розвитку вокально-хорових навичок; елементи художнього хорового звучання; фахові якості диригента.

Після засвоєння дисципліни студенти повинні вміти зробити вокально-хоровий аналіз твору; виконати окрему хорову партію, володіючи вокально-хоровими навичками; провести розспівування хорового колективу; зробити виконавський аналіз твору; виконати окрему хорову партію, володіючи художньо-виконавськими вміннями та навичками; продиригувати хоровий твір.

До самостійної роботи студентів можуть бути включені такі завдання:

– вивчити розспівки для хору з поступовим ускладненням музичного матеріалу;

– опрацювати вправи для правильного засвоєння прийомів співочого дихання;

– відпрацювати чітку дикцію на матеріалі скоромовок, поетичних текстів творів;

– вивчити хорову партитуру, працюючи над узгодженістю всіх компонентів хорового звучання в творах.

– зіграти хорову партитуру, проінтонувати інтервали, акорди з цього твору;

– зробити гармонічний аналіз партитури;

– зробити виконавський аналіз хорового твору;

– підібрати вправи для роботи над правильною інтонацією;

– підібрати вправи для роботи над правильним утворенням голосних і приголосних та ін.

Критеріями оцінки рівня знань студентів нами визначено знання музичного матеріалу; техніку володіння вокально-хоровими навичками; художній рівень виконання хорового твору; ефективність роботи з хоровим колективом; культуру спілкування з хористами тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Крім розвитку спеціальних музичних здібностей і конкретних диригентських умінь і навичок, на заняттях з дисциплін диригентсько-хорового циклу на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів необхідно вирішувати завдання, пов'язані з вихованням студента як особистості, яка в майбутньому зможе активно впливати на учасників хорового колективу, вільно спілкуватися з ними, створювати відповідний емоційний настрій на занятті, передбачити помилки, труднощі та результати роботи.

Предметом подальшого наукового пошуку можуть стати: розвиток професійного мислення, виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, керівників хорових колективів, формування їхньої емоційної культури.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Безбородова Л. А. Дирижирование / Л. А. Безбородова. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

2. Кофман Р. І. Виховання диригента: психологічні особливості / Р. І. Кофман. – К.: Музична Україна, 1986. – 39 с.

REFERENCES

1. Bezborodova, L. A. (1990). *Dirizhirovaniye*. [Conducting]. Moscow: Prosveschenie.

2. Kofman, R. I. (1986). *Vykhovannya dyryhenta: psykholohichni osoblyvosti*. [Education conductors psychological characteristics]. Kyiv: Muzychna Ukrayina.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛЮБАР Руслана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: теорія та методика музичної освіти, професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LYUBAR Ruslana Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of musical education, singing and choral conducting, Krivoy Rog Pedagogical University.

Circle of scientific interests: theory and methods of music education, professional training of future music teachers.

Дата надходження рукопису 12. 04. 2017 р.

УДК 378:78.09

ЛЯШЕНКО Ольга Дмитрівна –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської майстерності Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: music1951@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Теперішня та майбутня виконавська підготовка майбутніх педагогів-музикантів в умовах вищого навчального закладу без сумніву пов'язана з формуванням у них здатності до самостійного і свідомого тлумачення музичних творів різних жанрів, стилів, напрямів.

Суттєвим фактором при цьому є педагогічні та методичні дії викладача, які сприяють формуванню такої здатності у майбутніх педагогів-музикантів та дозволяють викладачу здійснювати педагогічну корекцію при інтерпретуванні музичних творів. Такі розумові дії викладача знаходяться у зв'язку з виконавськими діями і сприяють емоційному виконанню і створенню художнього образу музичного твору самими студентами. При цьому інтерпретація музичного твору, на що звертав свою увагу і Л. Баренбойм, пов'язана з аналізом, синтезом, а також з усвідомленням загальних законів музики, особливостями музичного розвитку, принципами будови форми, специфіки гармонійної та мелодійної мови тощо [1].

Мета статті – розкрити особливості виконавської підготовки педагогів-музикантів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел дає змогу розглянути проблему виконавської підготовки, пов'язаної з художньою та художньо-педагогічною інтерпретацією музичних творів у різних аспектах. Суттєвими є напрацювання науковців, які усвідомлюють інтерпретацію музичних

творів через художнє (виконавське) інтерпретування (Н. Корихалова, Е. Котляревська, Г. Нейгауз, В. Медушевський), герменевничний підхід (Д. Лісун, О. Олексюк), інтерпреталогічний підхід (В. Віор, Р. Гаммерштейн, Ф. Блюм, К. Еренфорт, Е. Фішер), пов'язують її з педагогічним процесом, з формуванням інтерпретаційних вмій (Л. Баренбойм, В. Крицький, Г. Падалка, О. Полатайко, О. Реброва), інтеграцією творів мистецтв (Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова). Характеризуючи процес осмислення майбутніми педагогами-музикантами інтерпретації музичних творів звертають увагу на умови формування вмій інтерпретувати музичні твори (Л. Гаркуша, І. Полубоярина, О. Економова), на застосування педагогами певних методів педагогічного показу: емоційного «зараження», «залучення» (Л. Баренбойм), «шукаючий» (М. Фейгін), художнього змісту твору (К. Ігумнов) тощо.

Інші науковці, які усвідомлюють виконавську підготовку майбутніх педагогів-музикантів як цілісний багатоплановий педагогічний процес, розглядають її через художньо-педагогічну інтерпретацію, через різні її типи. Так, окремі проблеми розкриваються через музикознавчий тип у дослідженнях В. Кочнева, В. Москаленка [2], Г. Ципіна, Т. Чередниченко, які розглядають інтерпретацію як трактування музичного твору в процесі усвідомлення його змісту, створення художньо-звукового праобразу.

Сучасні вимоги до відтворення художньо-образного типу інтерпретації ми

© Ляшенко О. Д., 2017

знаходимо в наукових працях В. Гринчук, В. Москаленка [2], де звертається увага на створення особистого ставлення до музичного твору, власного уявлення про його образно-інтонаційний зміст.

Інші типи художньо-педагогічної інтерпретації: вербально-змістова, візуально-асоціативна та інтегральна описуються Л. Масол, Г. Падалкою, О. Щолоковою у зв'язку з розумінням інтерпретації музичного твору як конкретного виду творчої діяльності виконавця-педагога, де реалізуються на практиці вербальні вміння тлумачення музичного твору.

Ще одному типу, акторському, присвячені різні дослідницькі роботи (Л. Бочкар'єв, С. Грозан, М. Коган, О. Цагареллі, Д. Юник), в яких звертається увага на підготовку виконавця до концертного виступу, розглядаються критерії готовності до такого виступу, звертається увага на художні та технологічні аспекти концертного виступу, на артистизм, експресію виконавця, його поведінку на сцені, а також виокремлюються вміння створювати індивідуальний емоційний план свого виконання, що залежить від розвитку творчих можливостей педагогів-музикантів, емоційного ставлення до музики. У зв'язку з цим звертається увага на культуру інтонування, що є показником високого рівня розвитку музичного мислення, інтонаційного слуху й музичних здібностей.

Усвідомлюючи різні типи інтерпретацій і велику кількість розкритих проблем, пов'язаних з художньою та художньо-педагогічною інтерпретацією музичного твору, ми звернемо увагу на виконавський її тип і представимо його як багатокomпонентний динамічний процес де суттєву роль відіграють творчі завдання і конкретні методичні прийоми і відбувається накопичення певних теоретичних знань майбутніми педагогами-музикантами.

Виклад основного матеріалу дослідження. У широкому розумінні художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору – це динамічний педагогічний процес, що містить навчання майбутніх педагогів-музикантів інтерпретації музичних творів у системі нової філософії освіти засобами різних видів мистецтв (музики, літератури, живопису). Тут (на індивідуальних музичних заняттях) педагог-інтерпретатор, використовуючи різні вербальні, виконавські та педагогічні й методичні прийоми, необхідні форми, методи роботи, навчає студента самостійно розкривати художній образ музичного твору у вербальних (музикознавчій, художньо-

образній, вербально-змістовій, візуально-асоціативній, інтегральній), виконавській та акторській інтерпретаціях, а також реалізувати їх у різноманітних формах виконавської практики [3].

Результатом такої інтерпретації є не тільки усвідомлене розкриття змісту музичного твору у виконавській конкретизації, а й сам студент, який у процесі взаємодії з педагогом набуває знань і вмінь, пов'язаних з художньо-педагогічною інтерпретацією музичного твору, що сприяє вдосконаленню виконавської, теоретичної й методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта. Особлива роль у цьому процесі належить педагогічній діяльності спрямованої на передрозуміння і розуміння музичного твору, сприйняття різних поглядів і трактувань.

Такий ракурс сутності цього феномена дає змогу застосовувати його в різних галузях знань, зокрема в музикознавстві, мистецтвознавстві, музичній педагогіці й методиці, що розширює межі виконавської функції інтерпретації. У той же час в педагогічному інтерпретаційному процесі, націленому на відтворення художнього образу музичного твору в виконавській конкретизації важливим є індивідуальне осмислення, розуміння, тлумачення, емоційне та творче осягнення його, оскільки інтерпретатор (студент й викладач) відтворює художній образ на основі своїх власних уявлень про твір, власного ставлення, зумовленого фаховою компетентністю.

Накопичення інтерпретаційних знань, власних уявлень про твір, інтерпретаційного досвіду відбувається в процесі оволодіння певними поняттями і методичними прийомами художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору на індивідуальних музичних заняттях. Здобуттю цих знань сприяють творчі індивідуальні завдання для кожного студента, які поступово ускладнюються.

Преамбулою до виконання творчих завдань є обговорення понять «зміст художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору», «художній образ у художньо-педагогічній інтерпретації музичного твору», «виконавські виражальні засоби». У характеристиці цих понять застосовується суб'єктивно-творчий підхід до їхнього розгляду.

У процесі визначення сутності поняття «зміст художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору» розглядається цілісна система художніх образів творів різних видів мистецтв, завдяки яким педагог-інтерпретатор через думки, почуття авторів,

висловлює своє ставлення до тих чи інших подій минулого, сьогодення і майбутнього. Підґрунтям такої системи є музичний твір, в якому вибудована музична архітектура, що впорядковує музичне сприйняття (композиторське, виконавське, слухачське). Звертається увага на основоположний фактор існування музичного твору – комунікативність, до якого відноситься не тільки сама можливість передачі музично-естетичної інформації споживачу, на що вказує В. Москаленко [4], а й ті властивості музичного твору (однією з них є музичне враження), які роблять його провідником в інтонаційно-комунікативному ланцюгу «композитор-виконавець-слухач» і впливають на формування «еталонів-образів», що істотно допомагають викладачу-інтерпретатору при осмисленні різних виконавських трактувань в створенні єдиного художнього образу музичного твору.

Характеризуючи поняття «художній образ у художньо-педагогічній інтерпретації музичного твору», слід зрозуміти його як показ загального через одиничне, абстрактного — через конкретне, чуттєво-наочне. Такий «художній образ», як соціально-інформаційне джерело, несе в собі сигнал впливу (ідейно-естетичного, виховного, емоційного). Саме тому, спроби проникнути в художній образ виконавської інтерпретації музичного твору слід починати з пошуку такої інформації, не забуваючи, що «прекрасне в мистецтві є індивідуальним оформленням дійсності, яке має специфічну властивість виражати через себе ідею» [2]. Це має також велике значення для створення художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, бо в ній об'єднуються художні образи різних творів мистецтва і кожний із них «несе» свою ідею, свою смислову, емоційну, виховну та естетичну інформацію.

Подальша робота передбачає розгляд поняття «виконавські виражальні засоби». Тут звертається увага на фразування, динамічні відтінки, темброві можливості фактури, штрихи, ритм, агогіку, варіанти апікатури, низку виконавських прийомів, за допомогою яких виконавець (студент, викладач) розкриває зміст музичного твору. Виконавські засоби виразності слід об'єднати у дві групи: технічну і художньо-естетичну і детально ознайомити з ними студентів [5].

Важливим є те, що всі теоретичні знання підкріплюються практичною роботою, де пропонується виконати серію творчих завдань. Виконання таких завдань передбачає самостійне опрацювання наукової (музично-теоретичної, естетичної, мистецтвознавчої

тощо) літератури, що дає можливість майбутнім педагогам-музикантам ознайомитися з рекомендованими музичними творами, вивчити життя композиторів й виконавців цих творів, особливості їхньої творчої манери письма, уточнити історію написання творів, осмислити жанр і форму конкретних творів, стиль виконання їх у той період та інтерпретації творів сучасними виконавцями.

Так, наприклад, для засвоєння виконавських виражальних засобів можна запропонувати такі творчі індивідуальні завдання: 1) зробити позначку в тексті музичного твору про виражальні засоби (штрихи, динаміку, агогіку тощо), які відповідають стилістичним особливостям музичної мови вказаного композитора; 2) дати точне розшифрування запропонованих мордентів (мелодійних прикрас), що їх використовували автори XVII–XVIII ст. у своїх творах (на конкретних прикладах); 3) описати особливості виконання конкретного стилю; 4) зробити методичний аналіз музичного твору (знайти складні місця для виконання, визначити роботу над ними, розглянути ті виконавські засоби виразності, що допоможуть відтворити художній образ музичного твору) та ін. Такі завдання націлюють студентів на осмислене виконання музичних творів.

Продовженням в отриманні інтерпретаційних знань є засвоєння таких методичних прийомів, як «опорні образи» та «оцінкові судження». Саме ці прийоми дозволять майбутнім педагогам-музикантам критично оцінювати гру виконавця і адекватно композиторському задуму створювати власну художню інтерпретацію музичного твору.

Перший прийом «опорні образи» дає змогу зафіксувати у свідомості студента музичні враження, які сприяють відтворенню адекватної композиторському задуму художньої інтерпретації музичного твору, усвідомленню парадигм виконавських інтерпретацій у образно-змістовному, жанрово-стилістичному, індивідуально-авторському та індивідуально-виконавському викладу матеріалу.

Під час розбору-запам'ятовування стилістичних особливостей композиційного викладу й виконання музичного твору основну увагу слід звернути на усвідомлену стимулювання повинен бути правильно підібраний музичний матеріал, який буде цікавим для опрацювання і відповідатиме рівню підготовки студента. Повинно враховуватися і те, що для запам'ятовування

велике значення мають методи порівняння та узагальнення виконавських прийомів у процесі їхнього опрацювання.

Внаслідок цього у свідомості студентів сформуються особистісні «опорні» художньо-виконавські образи, які дадуть можливість освоїти ще один методичний прийом — «оцінкові судження». Для цього студенти, спираючись на фактичний матеріал, можуть виявляти за допомогою яких виконавських прийомів інтерпретатор виражає думку автора, і співвідносити особистісні «опорні образи» з його виконавськими діями. Опановуючи прийом «оцінкові судження» майбутні педагогічно-музиканти сформулюють уміння, що дозволять їм критично оцінювати гру виконавців.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Художньо-педагогічна діяльність в індивідуальному музичному класі передбачає варіантну множинність інтерпретувань музичного твору. Виходячи з індивідуальних можливостей студента викладач навчає майбутнього педагога-музиканта вірно передавати зміст музичного твору через його переконливе трактування. При цьому відтворення художнього задуму відбувається при глибокому усвідомленні викладачем навчальної, виховної та розвивальної мети освітньої діяльності, а також при осмисленні майбутніми педагогами-музикантами певних інтерпретаційних знань, накопиченні музичного репертуару, що в свою чергу сприяє розширенню художнього кругозору і підвищенню художньої культури.

У виконавській підготовці дуже важливим є засвоєння майбутніми педагогами-музикантами таких методичних прийомів, як «оцінкові судження» та «опорні образи», що дозволяють в роботі над виконавською інтерпретацією музичних творів зіставити різні виконання з власною художньою інтерпретацією і відтворити той варіант, який наблизить це виконання до ідеального. Сприяють такому трактуванню індивідуальні творчі завдання, які викладач пропонує студентам, розвиваючи їхні інтерпретаційні здібності (фантазію, уяву, музичне мислення, пам'ять, внутрішній слух, відчуття форми і стилю).

Отже, виконавська підготовка майбутніх педагогів-музикантів, де художня та педагогічна діяльність студента та викладача, виступає як єдине цілісне явище тлумачення музики, створює передумови для самостійного інтерпретування самими студентами музичних творів і сприяє переконливому індивідуальному трактуванню їх.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. Баренбойм – Л.: Музыка, 1969. – 289 с.
2. Гегель Г. Энциклопедия философских наук.: В 3-х т. / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1977. – Т. 1. – 452 с.
3. Ляшенко О. Д. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва / О. Ляшенко // Наукові записки. Вип. 139. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 83–87.
4. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа): Исследование / В. Г. Москаленко. – К.: Изд-во Киев. гос. конс., 1994. – 157 с.
5. Полубояринова І. І. Технологія підготовки студентів-музикантів до роботи з музично обдарованими дітьми та молоддю / І. Полубояринова // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: зб. наук. праць. – Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – С. 258–269.

REFERENCES

1. Barenboim, L. A. (1969). *Voprosy fortepiannoy pedagogiki i ispolnitelstva*. [Questions of piano pedagogy and performance]. Leningrad: Muzyka.
2. Hegel, G. (1977). *Entsiklopediya filosofskikh nauk*. [Encyclopedia of philosophical Sciences]. Moscow: Mysl.
3. Liashenko, O. D. (2015). *Formuvannya fakhovoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva*. [Formation of professional competence of future teachers of musical art]. Kirovograd.
4. Moskalenko, V. G. (1994). *Tvorcheskiy aspekt muzykalnoy interpretatsii (k probleme analiza): Issledovaniye*. [Creative aspect of musical interpretation (the problem analysis): the Study]. Kyiv.
5. Polubajarynova, I. I. (2016). *Tekhnolohiya pidhotovky studentiv-muzykantiv do roboty z muzychno obdarovanymy ditmy ta moloddyu*. [Technology training students-musicians to work with musically gifted children and youth]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛЯШЕНКО Ольга Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської майстерності Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: професійна музично-педагогічна освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LIASHENKO Olga Dmitrievna – Candidate Ped. Sciences, Associate Professor of instrumental and performance skills of the art Institute of Kiev University named after Boris Grinchenko.

Circle of scientific interests: professional musical-pedagogical education.

Дата надходження рукопису 07. 04. 2017 р.

УДК 371.134:793.3:613.9

МАРТИНЕНКО Олена Володимирівна –
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри хореографії
Бердянського державного
педагогічного університету
e-mail: mar.len68@mail.ru

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ- ХОРЕОГРАФІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Останнім часом проблема здоров'я нації відноситься до кола глобальних. Значну роль у вирішенні окремих питань цієї проблеми відіграють вищі педагогічні навчальні заклади, які мають можливість упроваджувати в навчальний процес здоров'язберігаючі технології. Формування під час навчання здоров'язберігаючої компетентності допоможене лише виробленню стійкої мотивації студентів на здоровий спосіб життя, а й для реалізації отриманої інформації в своїй професійній діяльності [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ми визначили та проаналізували ряд наукових досліджень, які розглядають питання здоров'язбереження студентів в умовах ВНЗ: Н. Анікеєва – формування здоров'язберігаючої компетенції студентів під час професійної підготовки у ВНЗ; Л. Белова – підготовка майбутніх спеціалістів з фізичної культури до здійснення здоров'язберігаючої педагогічної діяльності; А. Бондаревська – культурно-освітній простір вузу як середовище професійно-особистісного саморозвитку студентів; Д. Воронін – здоров'язберігаючі технології як засіб інституціональної перебудови вищої школи; О. Криміна – взаємозалежність особистісного розвитку і нервово-психічного здоров'я студентів-хореографів в процесі соціалізації; Н. Панчук – формування здоров'язберігаючої відповідальності студентів ВНЗ; В. Фертик – професійно-творче удосконалення студентів-хореографів в умовах здоров'язберігаючого середовища. Як ми бачимо, проблема здоров'язбереження студентів у наукових дослідженнях розкривається досить широко. Разом з тим, на наш погляд, потребує уточнення визначення педагогічних умов навчання студентів в умовах здоров'язберігаючого середовища, виявлення та експериментальна перевірка інтерактивних здоров'язберігаючих технологій, вивчення особливостей підготовки майбутніх фахівців до проектування здоров'язберігаючого навчального процесу в професійній діяльності.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов підвищення якості здоров'язберігаючого освітнього середовища під час професійної підготовки студентів-хореографів БДПУ та надання методичних рекомендації щодо їхнього застосування.

У рамках нашого дослідження ми визначили ряд причин, які негативно впливають на рівень професійної підготовки студентів-хореографів з позиції організації здоров'язберігаючого середовища: порушення санітарно-гігієнічних вимог та санітарних правил облаштування танцювальних аудиторій (не дотримання норм освітлення та опалювання; несистематичне вологе прибирання, відсутність витяжної системи та ін.); формальне проведення інструктажів з безпеки життєдіяльності; не раціональне планування розкладу навчальних занять; фізичне перевантаження студентів; відсутність заходів щодо покращення їхнього психічного здоров'я.

Вважаємо, що для формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів хореографії доцільно застосовувати ряд спеціальних педагогічних умов і психолого-педагогічних впливів: планове впровадження здоров'язберігаючих технологій як у навчальну так і у виховну роботу зі студентами; інтеграція знань зі здоров'язбереження в зміст різних дисциплін; систематичне проведення зі студентами інструктажів з безпеки життєдіяльності; орієнтація студентів на сучасні оздоровчі хореографічні техніки та танцювальні фітнес-комплекси, з метою покращення власного фізичного здоров'я та застосування набутих знань в подальшій професійній діяльності; організація тренінгів та майстер-класів для викладачів, спрямованих на поліпшення показників їхнього психічного і соціального здоров'я [2]; організація заходів, спрямованих на поліпшення психологічного мікроклімату в навчальних студентських групах (підвищення толерантності, стресостійкості, корекція поведінки, ціннісних і мотиваційних орієнтацій).

Ми визначили, що для покращення здоров'язберігаючого середовища БДПУ і укріплення здоров'я студентів-хореографів доцільно проводити відповідну організаційну роботу: обговорення на засіданнях кафедри питань, пов'язаних з інноваційними методиками оздоровлення студентів у сучасних умовах; проведення поглибленого медичного огляду студентів та оформлення листів дозволу для отримання професійної хореографічної освіти; контроль викладачів за дотриманням санітарно-гігієнічних норм під час навчального процесу (освітлення аудиторій, провітрювання, вологе прибирання тощо); організація роботи психологічної служби та кімнати довіри із залученням викладачів кафедри психології; проведення діагностики емоційного стану викладацького складу, студентських груп та окремих студентів; розробка корекційних заходів щодо створення позитивного емоційного стану всіх учасників навчально-виховного процесу; проведення навчальних та виховних заходів на тему здоров'язбереження; розповсюдження на інформаційних дошках тематичних повідомлень про шляхи збереження та профілактики здоров'я («Профілактика ОРЗ та грипу», «Струнка постава – залог здоров'я» та ін.).

Для покращення результативності професійної підготовки студентів-хореографів доцільно ретельно підходити до планування розкладу навчальних занять.

Ми розробили рекомендації до розкладу навчальних занять, які, на наш погляд, можуть урахувати необхідні умови здоров'язберігаючого середовища. По-перше, бажано, щоб розклад був систематичним і не змінювався кожного тижня. Таким чином, організм студентів буде налаштовуватися на відповідне навантаження і вони психологічно будуть готові до того чи іншого практичного заняття. Першими парами доцільно ставити такі, які пов'язані з розігрівом тіла («Фізкультура в хореографії», «Партерна гімнастика»), психічною регуляцією («Танцювальна терапія») або загальною підготовкою студентів. Це дозволить підготувати студентів до більш якісного виконання танцювальних вправ на практичних заняттях з «ТМ класичного танцю», «ТМ народно-сценічного танцю», «ТМ сучасного танцю» та інших, які доцільно ставити другими в розкладі.

По-друге, слід урахувати, що фізичне навантаження студентів не має перевищувати шести академічних годин під час навчального процесу (при денному навантаженні не більше 4-х пар). Тому, під час складання

розкладу слід чергувати практичні заняття, які передбачають високе фізичне навантаження з лекційними або практичними заняттями з помірним навантаженням («ТМ роботи з ДХК», «Акторська майстерність», «Танцювальна терапія» та ін.). Крім того, більшість студентів входить до складу танцювальних колективів кафедри, тому це також слід урахувати, щоб не перевантажити їх організм та нервову систему.

По-третє, самостійну роботу в танцювальних аудиторіях слід планувати в другій половині дня. Таким чином, студенти зможуть відпочити та підготуватися до самостійної роботи, яка пов'язана з постановкою танцювальних номерів («Мистецтво балетмейстера»), вивченням тренажних вправ та етюдів («ТМ класичного танцю», «ТМ народно-сценічного танцю» та ін.) чи просто роботою над власною фізичною підготовкою. По-четверте, пари слід планувати таким чином, щоб вони проходили в одному корпусі або ставити першу (останню) пару в іншому корпусі. Це позбавить студентів зайвих перевдягань, переохолодження та сприятиме дотриманню правил гігієни.

Перед початком навчального року при складанні робочого навчального плану слід урахувати співвідношення кількісного складу студентів групи з розміром танцювальної аудиторії. Так, максимальний склад студентів для занять хореографією (робота біля станка) в БДПУ повинен не перевищувати 12-15 осіб (ліцензований обсяг набору: 25 – денне відділення, 40 – заочне). Тому, більшість занять мають проводитися підгрупами. В іншому випадку порушуються не лише санітарно-гігієнічні умови, а й погіршується рівень професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ще одним важливим моментом створення здоров'язберігаючого середовища під час професійної підготовки студентів є правильне проведення навчальних занять. Існують певні обставини, які в процесі навчальної діяльності роблять безсумнівний негативний вплив на здоров'я студентів: необхідність протягом тривалого часу підтримувати високий рівень інтенсивності фізичної або розумової діяльності; тривале збереження вимушеної пози; велике навантаження на зір та м'язи; неорганізованість в дотриманні режиму дня, харчування і сну; відсутність оптимальних умов у навчальному закладі для забезпечення здоров'я.

Вважаємо, що викладачам під час організації та проведення практичних занять

з хореографічних дисциплін необхідно враховувати наступне (гігієнічні умови в танцювальному класі: температуру і свіжість повітря, раціональність освітлення і т.п.); кількість видів навчальної діяльності (опитування, розповідь, показ, тренаж, обговорення та ін. (норма – 4–7 видів за заняття); кількість видів викладання (словесний, наочний і т.п. (норма – не менше 3-х); застосування методів, які сприяють активізації ініціативи і творчого самовираження студентів; застосування ТСО відповідно до гігієнічних норм; розкриття питань, пов'язаних із здоров'ям і здоровим способом життя; психологічний клімат на занятті, наявність емоційних розрядок (жартів, усмішок, афоризмів з коментарями і т.і.); щільність заняття, тобто кількість часу, витраченого на навчальну роботу (норма – не менше 60% і не більше 75–80%).

З метою збереження здоров'я студентів, попередження та профілактики травматизму під час проведення практичних занять з дисциплін хореографічного циклу та самостійної роботи в танцювальних аудиторіях викладачам доцільно проводити інструктажі з безпеки життєдіяльності. Вони містять питання охорони здоров'я, пожежної, радіаційної безпеки, реагування на надзвичайні ситуації, безпеки побуту тощо. Запис про їхнє проведення повинен робитися у навчальних журналах, в яких відводиться сторінка для реєстрації вступного, первинного, позапланового, цільового інструктажів зі студентами.

Для підвищення якості фахової підготовки студентів в умовах здоров'язберігаючого середовища, доцільно адаптувати зміст дисципліни «Фізичне виховання» відносно до професійної діяльності вчителя хореографії. Так, нами було розроблено та апробовано на практиці навчальну програму дисципліни «Фізичне виховання», яка передбачала ознайомлення майбутніх фахівців із різноманітними фітнес-комплексами. На наш погляд, це, по-перше, сприятиме покращенню фізичної форми студентів-хореографів, а, по-друге – дозволить ознайомитися з різноманітними оздоровчими фітнес-техніками, які можуть стати в нагоді майбутнім фахівцям. Як показали результати опитування студентів-хореографів БДПУ, 25% з них вже під час навчання працюють фітнес-тренерами в різних спортивних клубах та комплексах.

Мета розробленої нами навчальної програми «Фізичне виховання» передбачала формування фізичного, психічного, духовного здоров'я студентів, оволодіння основними положеннями теорії та методики

фізичної культури в хореографії, виховання та удосконалення загальної фізичної культури особистості, потреби в здоровому способі життя. Ми передбачили, що в результаті вивчення дисципліни «Фізичне виховання» у майбутніх учителів хореографії, має бути сформована предметна (дидактична) компетентність: використовувати теорію і методику виконання фізичних вправ у професійній діяльності; знаходити та використовувати інформацію з різних джерел згідно з поставленою задачею; працювати над підтримкою і розвитком власного здоров'я і здоров'я своїх учнів.

Відомо, що важливу роль у покращенні якості здоров'язберігаючого освітнього середовища навчального закладу і в поліпшенні педагогічних умов особистісного розвитку студентів грає стан психічного і соціального здоров'я викладачів. У зв'язку з цим, доцільно організувати з викладачами спеціальні психолого-педагогічні заняття і тренінги, спрямовані на зниження невротичності, агресивності, дратівливості, емоційної лабільності. Тому, однією з умов, ми визначили організацію тренінгів та майстер-класів для викладачів, спрямованих на поліпшення показників їхнього психічного і соціального здоров'я. Слід зауважити, що в БДПУ функціонує психологічна служба, яка працює зі студентами. Однак, опитування викладачів дозволило з'ясувати, що працівники цієї служби не проводять групові форми роботи з викладачами, хоча в індивідуальних зверненнях не відмовляють.

Вважаємо за доцільне рекомендувати психологічній службі (лабораторії) БДПУ планувати психологічні тренінги з викладачами відповідних кафедр, з урахуванням їхньої професійної спрямованості. Крім того, слід виставляти інформацію (друковану, електронну) про проведення майстер-класів та тренінгів з питань арт-терапії, оздоровчих психологічних технік, психологічної допомоги учням тощо.

Наступна умова також пов'язана з роботою психологічної служби. Так, для поліпшення показників особистісного розвитку студентів в умовах здоров'язберігаючого освітнього середовища навчального закладу, доцільно підвищувати не лише рівень їхнього фізичного здоров'я, а й приділяти увагу покращенню психічного і соціального здоров'я. Ми вважаємо, що для цього раціональним буде організація спеціальних психолого-педагогічних впливів на колективи навчальних студентських груп по підвищенню толерантності, стресостійкості, ефективності стратегій корекції поведінки, нормативних

потребнісно-мотиваційних орієнтацій, формування адекватної самооцінки і «Я-концепції», що реалізуються психологами за рахунок поліпшення психологічного мікроклімату в навчальних студентських групах.

Бесіди з викладачами кафедри хореографії показали, що задля запобігання порушень або затримки процесів соціально-психологічної адаптації студентів I курсу психологічною лабораторією БДПУ разом з куратором групи обов'язково проводяться тренінгові програми. Тривають вони протягом восьми годин і проводяться на березі моря на території спортивного оздоровчого табору БДПУ. Психологи проводять тренінгові програми із застосуванням методів формування комунікативних умінь та технік тілесно-орієнтованої і арт-терапії, тренінги по виявленню здібностей до професійного навчання, міжособистісних стосунків в групі тощо.

Студентів доцільно вчити розподіляти своє фізичне навантаження. По-перше, окрім навчального процесу в аудиторіях, вони приймають участь у концертних заходах та інших проєктах. По-друге, організація самостійної роботи проводиться в танцювальних аудиторіях, іноді не лише самостійно, а й з групою студентів свого або інших курсів (постановка номерів). По-третє, участь у самодіяльних хореографічних колективах за межами університету, працевлаштування за спеціальністю хореографа або фітнес-тренера.

Важливою умовою професійної освіти в умовах створення здоров'язберігаючого середовища у ВНЗ є використання здоров'язберігаючих технологій, серед яких виділяють: приватні (вузькоспеціалізовані) і комплексні (інтегровані). Серед приватних здоров'язберігаючих технологій в процесі фахової підготовки вчителя хореографії можна застосовувати: медичні (технології профілактики захворювань; корекції та реабілітації соматичного здоров'я, санітарно-гігієнічної діяльності); освітні, які сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні та виховні); соціальні (технології організації здорового і безпечного способу життя; профілактики і корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики та психокорекції психічних відхилень особистісного та інтелектуального розвитку). До комплексних здоров'язберігаючих технологій можна віднести: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі

та валеологічні); педагогічні технології, що сприяють здоров'ю; технології, що формують ЗСЖ.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Застосування в роботі зі студентами здоров'язберігаючих технологій сприятиме не лише підтримці їхнього здоров'я і покращенню якості професійної освіти, а й буде хорошим прикладом для того, щоб вони застосовували ці технології в подальшій роботі. Отже, важливо не лише створити здоров'язберігаюче середовище для навчання студентів, а й надати відповідні знання для їхньої практичної діяльності на посадах учителів хореографії та керівників дитячих хореографічних колективів.

Наш експеримент носить рекомендаційний характер. Щоб отримати результати потрібен не лише час і кошти, а й систематичне впровадження здоров'язберігаючих технологій викладачами ВНЗ у навчально-виховний процес, а також контроль за виконанням.

Однак, ми припускаємо, що визначені нами педагогічні умови організації здоров'язберігаючого середовища у ВНЗ і надані методичні рекомендації щодо їхнього використання зможуть значно покращити рівень професійної підготовки студентів-хореографів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Воронін Д. Є. Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С. С. – Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2006. – № 2. – С. 25–28.
2. Фертик В. Е. Профессионально-творческое совершенствование студентов-хореографов в условиях здоровьесберегающей среды: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Вадим Евгеньевич Фертик. – Москва, 2009. – 260 с.

REFERENCES

1. Voronin, D. E. (2006). *Zdorovyazberigayucha kompetentnist studenta v sotsialno-pedagogichnomu aspekti*. [Health-student competence in social-pedagogical aspect]. Kharkiv.
2. Fertik, V. E. (2009). *Professionalno-tvorcheskoye sovershenstvovaniye studentov-khoreografov v usloviyakh zdorovyeberegayushchey sredy*. [Professional and creative improvement of students-choreographers in conditions of a health-saving environment]. Moskva.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАРТИНЕНКО Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії Бердянського державного педагогічного університету, Заслужений працівник культури України.

Наукові інтереси: теорія та методика роботи

з хореографічним колективом, фахова підготовка студентів-хореографів у ВНЗ, теорія і практика балетмейстерської діяльності.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MARTYNENKO Olena Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, head of Choreography Department of Berdyansk State

Pedagogical University, Honored Worker of Culture of Ukraine.

Circle of scientific interests: Theory and Methods of working with choreographic collective, professional training of students-choreographers in higher education, theory and practice of ballet master activities.

Дата надходження рукопису 22. 04. 2017 р.

УДК 378:[37.011.3-051:78]

МІЩАНЧУК Вікторія Миколаївна –

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри музикознавства,
інструментальної та хореографічної підготовки
Криворізького державного педагогічного університету
e-mail: victoriya.n.m@gmail.com

КОМУНІКАТИВНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ КОМПОНЕНТ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Питання впровадження інновацій у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва є особливо актуальними для музичної освіти України, важливою складовою якої виступає музично-виконавська підготовка. Вона вимагає від майбутнього фахівця володіння знаннями у сфері музичного мистецтва для проникнення у глибини музичних творів, розкриття змісту, створення неповторного образу композиції й відтворення його у живому звучанні, оволодіння музично-виконавськими вміння та навичками (вокальними, хоровими, інструментальними), інтерпретації музичних творів, уміння створювати атмосферу емпатійно-діалогового спілкування зі слухацькою аудиторією. Вирішення проблеми ефективності музично-виконавської підготовки ми вбачаємо у використанні сугестивних технологій, де вплив одного партнера на іншого відбувається за допомогою вербальних та невербальних стимулів, які сприятимуть розкриттю внутрішнього потенціалу особистості, налагодженню комунікативних зв'язків між учасниками творчого процесу та допоможуть реалізувати свої здібності та можливості у практичній діяльності.

Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням сугестивних технологій розглядається нами як складне системне утворення, де важливе місце у її структурному складі відведено комунікативно-компетентісному

компоненту. Особливістю даного компоненту є володіння необхідною базою знань, умінь та навичок для побудови діалогового спілкування між учасниками навчально-виховного процесу, що передбачає обмін інформацією, її обговорення, висловлювання кожною особистістю власної думки, пошук цікавих ідей у створенні музичних образів. Важливим аспектом в організації творчої взаємодії виступає компетентність майбутніх учителів музики щодо використання вербальних, невербальних та музично-виконавських засобів впливу на особистість, адекватного оцінювання набутого мистецького досвіду, аналізування нестандартних ситуацій та вирішення творчих завдань. Саме компетентність майбутнього фахівця у сфері побудови комунікативних відносин зі своїми учнями забезпечує їхню ефективність та продуктивність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі теоретичні та методичні проблеми музично-виконавської педагогіки обґрунтовані Л. Баренбоймом, Г. Коганом, Г. Нейгаузом, Г. Ципіним, О. Шульпяковим та ін.; питання пізнання та сприймання мистецьких явищ знайшли своє відображення у дослідженнях Б. Асаф'єва, Л. Мазеля, В. Медушевського, Е. Назайкінського, О. Рудницької, Б. Яворського та ін. Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики у наукових працях розглядається в різних аспектах: інструментально-виконавська підготовка (Н. Гуральник, Л. Гусейнова, А. Душний,

В. Шульгіна та ін.), вокальна та диригентсько-хорова підготовка (А. Козир, Л. Куненко, Н. Овчаренко, Т. Островська, П. Ніколаєнко та ін.). Проблемою підвищення ефективності музично-виконавської підготовки та удосконалення виконавської майстерності займались В. Зайцева, В. Крицький, С. Ліпська, І. Мостова, В. Федоришин, Т. Юник та ін.

Положення про застосування сугестивних засобів та сугестивних технологій у підготовці майбутніх учителів музики висвітлені у працях Е. Економової, Г. Єржемського, А. Козир, Л. Масол, В. Петрушина, О. Полякової, Т. Рейзенкінд, О. Рудницької, В. Федоришина.

Питання професійної компетентності знайшли своє відображення у дослідженнях Н. Алмазової, Ю. Ємельянова, В. Кальней, Л. Петровської, О. Пометун, О. Ушакової, С. Шишової. У сфері музичної освіти питання специфіки компетентнісного підходу до фахової підготовки вчителя музики висвітлювали у своїх наукових роботах Е. Абдулін, Л. Гусейнова, В. Крицький, В. Орлов, Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Ростовський та ін. Дослідники Н. Бахонько, М. Бахтін, О. Економова, М. Каган, В. Мясіщев, О. Рудницька, Г. Ципін займались розглядом музичного мистецтва як предмета спілкування учасників навчального процесу та засобом сугестивного впливу на особистість.

Мета статті полягає в аналізі комунікативно-компетентнісного компонента як невід'ємної складової у структурі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження дозволив з'ясувати, що, за визначенням О. Пометун, компетентність представляє собою складну інтегровану характеристику особистості, яка включає набір знань, умінь та навичок для виконання певних функцій у вирішенні проблемних ситуацій. О. Ушаков під компетентністю розуміє здатність людини реалізувати свої знання, вміння, досвід, особистісні якості на практиці для досягнення успіхів у професійній сфері. Такої ж думки дотримуються С. Шишова та В. Кальней, в дослідженнях яких компетентність постає здатністю особистості до певних дій на основі набутих універсальних знань. Н. Алмазова вважає, що про компетентність можна тоді говорити, коли мова йде про якісне використання компетенцій. Останні ж визначаються як володіння людиною знаннями та вміннями в

певній сфері діяльності.

На думку А. Козир, В. Федоришина, компетентність є особливою необхідною для вчителя музики. Оскільки вона дозволяє планувати, контролювати та корегувати професійну діяльність з організації творчої взаємодії, знаходити нестандартні рішення, самостійно набувати нові знання та вміння [3]. Слід зазначити, що у дослідників Ю. Ємельянова і Л. Петровської комунікативна компетентність розуміється як здатність особистості орієнтуватись у різних ситуаціях педагогічного спілкування, готовність до розуміння власних й інших учасників мотивів, інтересів, стратегій поведінки.

Особливе місце у спілкуванні партнерів посідає музика. Вона вважається найважливішим засобом комунікації, сприяє діалогу, нормалізації душевного стану особистості та її єднання з іншими людьми. Такої ж думки дотримується Г. Ципін, який вважає, що музика допомагає майбутнім учителям музики спілкуватись з аудиторією (учнями, слухачами), виражати свої внутрішні почуття, сприяє розумінню інших і виступає особливою формою спілкування між сучасниками та поколіннями різних епох. Як зазначає В. Мясіщев, музика здійснює вплив на вчинки та поведінку людини. Мова музики має своє відображення в інтонаційно-художній природі [6]. Завдяки специфічній семантичній мові, своїм засобам виразності (висоті, гучності, тембру, довжині темпу, способу звуковидобування, артикуляції), музика здійснює сугестивний вплив на слухача під час її сприйняття або в процесі створення чи виконання. Тобто, музика як вид мистецтва виступає не тільки засобом спілкування майбутнього вчителя музики зі своїми учнями, членами творчого колективу, а й засобом впливу на них.

Виходячи зі специфічності діяльності майбутнього вчителя музики, Г. Ципін трактує спілкування учасників навчання, «як особливу діяльність, направлену на створення в шкільному музично-педагогічному процесі таких комунікативних зв'язків і відношень, які найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, художньо-творчим способам спілкування з ним» [6, с. 16]. Слід зазначити, що комунікативний процес здійснюється за участю таких партнерів: викладача, студента і музичного твору. У процесі роботи над музичним твором, за Г. Падалкою, відбувається «полісуб'єктне спілкування» між автором твору, виконавцем та слухачем. Мистецький твір є носієм інформації, «духовним посланням» автора до своїх читачів, слухачів, глядачів [5, с. 18].

У спілкуванні між викладачем та студентом, коли основним предметом взаємодії виступає музика, важливе місце посідає діалог. Як зазначає О. Рудницька, діалогічне спілкування, виступаючи складним багатограним процесом, визнає кожного суб'єкта рівноправним партнером, дозволяє взаємовпливати та взаємозбагачувати один одного. У таких відносинах людина має можливість бути собою, а партнер сприймає її як унікальну та неповторну особистість. Це є актуальним у спілкуванні партнерів з музикою, яка за своєю природою є діалогічною, бо відбувається зв'язок між нею та реципієнтом [7].

Науковець М. Бахтін у своїх дослідженнях висловлює думку, що спілкування з мистецтвом має діалогічну природу, є основою «пошуку істини між людьми», їхньої усвідомленості себе як активного учасника музичного процесу. М. Каган уважає, що структура діалогу найяскравіше моделюється музикою. Використання форм дуету, тріо, квартету та оркестру, в процесі ансамблевого музикування, утворює взаємодію окремих партій, їхню взаємозалежність. Під час творчої імпровізації відбувається взаємодія між композитором і співавтором-інтерпретатором, які мають «спільну тему» для розмови, а також під час прослуховування музики [2]. Діалогічне спілкування особистості з музичними творами, з іншими суб'єктами музично-виконавської діяльності сприяє розвитку комунікативності, розумінню себе та інших партнерів.

Окреслюючи основні вимоги до музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, доцільно зазначити, що налагодження стосунків між викладачем і студентом, розуміння одне одного багато в чому залежить від компетентності сучасного педагога створювати умови психологічного комфорту, атмосфери радості, успіху. На думку П. Каптерева, позитивна відкрита атмосфера навчання є сприятливою для досягнення явищ навколишнього світу, а використання викладачем сугестивних засобів впливу на студента позитивно відображається на створенні у свідомості вихованця власного неповторного процесу. Лише за таких умов діяльність викладача може досягти мети, а якщо цього не станеться, то всі намагання будуть марними і залишаться поза внутрішнім сприйняттям студента.

Отже, особлива атмосфера творчого

піднесення у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в єдності з позитивною установкою до навчання та виховання сприяє передачі студентам знань, емоцій, відчуттів, допомагає між ними утворити єдине нерозривне ціле.

Розглядаючи питання музичного спілкування, дослідники О. Економова і Н. Бахонько зазначають, що учень у взаємодії з викладачем виступає активним перетворювачем наданої інформації, а не тільки її «поглиначем» [1, с. 123]. Музично-педагогічне спілкування є складовою частиною професійної творчості педагога-музиканта і виконує певні функції, які в своїй цілісності забезпечують досягнення високих творчих результатів. Так, О. Економова і Н. Бахонько виокремлюють виховну, організаційну та художньо-естетичну функції [1]. У дослідженнях Г. Ципіна це інформаційно-комунікативна, регуляторна та афективно-комунікативна функції [6].

Доцільно зазначити, що важливу роль у спілкуванні учасників процесу навчання, у впливі партнерів один на одного відіграють професійні якості викладача. На думку Ш. Амонашвілі, взаємодія між учасниками навчального процесу характеризується здатністю вчителя встановлювати контакти зі своїми вихованцями, розумінням і взаємним впливом один на одного та залежить від особистісних якостей викладача, його індивідуального стилю роботи, володіння прийомами співтворчості та співробітництва. Серед таких можна виокремити мистецтвознавчі, теоретичні знання, музично-педагогічні та сугестивні здібності, знання щодо протікання психічних процесів, психологічних особливостей людини та навіювальних засобів впливу на неї.

Комунікація між партнерами у навчально-виховному процесі залежить від компетентності викладача щодо використання сугестивних технологій, вмінь та навичок їхньої практичної реалізації, які дозволять розкрити внутрішній потенціал для розуміння та створення власної концепції прочитання музичного твору, вироблення індивідуального виконавського стилю.

Також значну роль у здійсненні навіювання відіграє підготовка викладача-сугестолога. З цього приводу М. Каспарова зазначає, що для викладача, як хорошого сугестора, для здійснення впливу на учнів важливого значення набувають уміння бути авторитетним і привабливим, спокійним як зовні так і внутрішньо й одночасно виразним і емоційним, уміння почувати себе безпосередньо в учнівському оточенні, володіти інтелектуальними, вольовими та

характерологічними якостями та здібностями.

Виокремлення комунікативно-компетентнісного компоненту в структурі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики пов'язано з тим, що даний компонент передбачає використання студентами вербальних, невербальних і музично-виконавських засобів навіювання у спілкуванні з іншими учасниками навчального процесу. Завдяки мові, як вербальному засобу спілкування, обговорюються питання щодо творчості митців, їхніх стилістичних особливостей, художніх цінностей, висловлюються власні думки з різних музичних питань. Таким чином, у процесі творчої взаємодії між викладачем і студентом відбувається усвідомлення власних уподобань, орієнтацій, що призводить до розуміння себе та інших партнерів спілкування. З цього приводу В. Ражніков зазначає, що основою музичного навчання має бути індивідуально-особистісне ставлення до засвоєння музичних творів, безперервний розвиток особистості зі застосуванням творчо-особистісного стилю керівництва.

Таким чином, використання викладачем спеціальних прийомів і засобів навіювання, створення загальної атмосфери навчання, вільне володіння музичним інструментом, своїми відчуттями, емоційна передача художньої ідеї музичного твору, виявлення викладачем свого «Я» здійснює сугестивний вплив на студентів у процесі музично-виконавської підготовки, створює умови для налагодження комунікативних зв'язків, формування високого рівня музичної культури майбутніх учителів музики.

У музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики використання міміки, жестів, пауз, пластичних рухів, погляду, положення тіла (невербальних засобів), посилює вплив викладача на студента з метою допомоги особистості проявити свої здібності та можливості, креативність та ініціативність. Щодо музично-виконавського спілкування, то воно передбачає спільне інтонування, наспівування або гру на музичних інструментах.

Незважаючи на те, що у процесі музично-виконавської підготовки дотримання «суб'єктно-суб'єктних» відносин передбачає рівноправність партнерів спілкування, однак домінуючу роль все ж виконує викладач. Стиль взаємин між учасниками навчання залежить від психологічного клімату, готовності викладача до керівництва, урахування індивідуально-типологічних особливостей особистостей.

Отже, за таких умов побудова комунікативних відносин між викладачем та студентом дозволить розкрити внутрішній світ майбутніх учителів музики, самовиразитись та самореалізуватись у творчій діяльності, досягти висот професійної майстерності.

Ми вважаємо, що важливу роль у спілкуванні суб'єктів навчального процесу відіграє емоційна культура викладача. За В. Поплужним, емоційна культура – це складне динамічне утворення, яке включає в себе велику кількість почуттів та різних емоційних відгуків, розуміння почуттів людей навколо себе, усвідомлення своїх власних почуттів та емоційної поведінки. Вона напряму залежить від установок, потреб та інтересів особистості й змінюється відповідно до них. На думку А. Белкіна, феномен емоційної культури представляє собою поєднання ідей та думок, завдяки яким людина сприймає світ у його багатоманітності, прагне до найвищих благородних почуттів. Як зазначає І. Могілей, емоційна культура майбутнього вчителя включає в себе розуміння власного та учнівського настрою, уміння керувати своїми емоціями, здатність відчувати емоційну атмосферу заняття та впливати на неї [4].

Погоджуючись з думкою науковців щодо емоційної культури, ми вважаємо, що використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики дозволить зняти емоційне напруження у спілкуванні викладача зі студентом або студента зі слухачською аудиторією, боротись із нервово-психічними перенавантаженнями начального процесу, сприятиме швидкому відновленню сил та досягненню емоційної рівноваги.

Доречно зазначити, що музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики передбачає участь у різного роду творчих заходах з публічними виступами перед слухачами. Кожен музикант хвилюється, тому рівень його емоційного напруження зростає. Як зауважує Є. Джекобсон, емоційне напруження супроводжується м'язовим напруженням. Науковець розробив методику, яка базується на використанні довільного самонавіювання і дозволяє вибірково впливати на негативні емоції завдяки зняттю напруження у відповідній групі м'язів. Таким чином, використання формул самонавіювання у процесі музично-виконавської діяльності сприятиме збалансованості емоційного рівня майбутнього вчителя музики та дозволить професійно виконати музичний твір.

У музично-виконавській підготовці

майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій значну роль відіграє такий компонент структури емоційної культури викладача як емпатія. Вона дозволяє відчувати проблеми студентів, допомагає уникнути конфліктів у спілкуванні під час індивідуальних та групових занять. На думку С. Головіна, емпатія – це проникнення в переживання іншої особистості, розуміння емоційного стану. У спілкуванні партнерів, за Т. Василюшиною, емпатія дозволяє проникнути у внутрішній світ емоційних переживань один одного і таким чином сприяє взаєморозумінню, вмінню знаходити у процесі міжособистісної взаємодії засоби її регуляції. Дослідник Г. Ципін стосовно ролі емпатії в підготовці студентів зауважує, що «музичне мистецтво за своєю природою покликане викликати емпатію та розвивати її» [6, с. 12].

Отже, емпатія у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє викладачеві «занурюватись» у стан своїх студентів, сприяє налагодженню міжособистісних стосунків та уникненню конфліктних ситуацій. Для розуміння внутрішнього світу вихованців, сприйняття їхніх проблем, як власних, викладач повинен бути компетентним щодо їхніх психологічних особливостей. Саме завдяки емпатії в процесі міжособистісного спілкування активними виступають обидві сторони, здійснюється сугестивний вплив не тільки викладача на студента, але й студент також впливає на свого співрозмовника. Важливою є й внутрішня психологічна готовність викладача, його моральний та емоційний стан, сприятлива атмосфера, комунікативні якості, від яких залежить процес передачі, розуміння музичного матеріалу студентами та його публічне виконання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Можна зазначити, що володіння викладачем професійними знаннями у галузі музичного мистецтва, музично-виконавські вміння та навички, компетентність щодо використання сугестивних технологій у навально-виховному процесі сприятимуть розкриттю художнього задуму автора мистецького твору, утворенню особистісних смислів майбутніх учителів музики через пропущення музичного матеріалу крізь власне «Я» та особистісне переживання художнього тексту, який також здійснює вплив на слухача засобами музичної виразності. Високий рівень емоційної культури викладача та володіння ним сугестивними засобами навчання дозволить навчальний матеріал передавати студентам у емоційно збагачених,

яскравих образах і, завдяки установці на їхнє сприйняття, слугуватиме проникненню в сутність та розуміння даного матеріалу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Економова О. С., Бахонько Н. М. Формування навичок музично-педагогічного спілкування як передумова самостійної професійної діяльності майбутнього педагога-музиканта / О. С. Економова, Н. М. Бахонько // Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – Вип. 2 – С. 122–134.

2. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва: Политиздат, 1988. – 319 с.

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

4. Могилей І. В. Формирование эмоциональной культуры будущих учителей музыки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / И. В. Могилей. – Кривой Рог, 2000. – 18 с.

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

6. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: учебное пособие для студентов музыкальных факультетов высших педагогических учебных заведений / Под. ред. Г. М. Цыпина – Москва: Академия, 2003. – 368 с.

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

REFERENCES

1. Ekonomova, O. S., Bakhonjko, N. M. (2001). *Formuvannia navychok muzychno-pedahohichnoho spilkuvannia*. [Formation of musically pedagogical communication skills as a prerequisite of independent professional activity of future music teacher]. Kyiv.

2. Kagan, M. S. (1988). *Mir obscheniya: Problema mezhsobektnyih otnosheniy*. [The world of communication: The problem of intersubject relations]. Moskva: Polytyzdat.

3. Kozyr, A. V., Fedoryshyn V. I. (2012). *Vstup do akmeolohii mystetskoi osvity*. [Introduction to artistic education acmeology]. Kyiv.

4. Mogiley, I. V. (2008). *Formirovanie emotsionalnoy kulturyi buduschih uchiteley muzyki*. [Formation of the emotional culture of future music teachers]. Krivoy Rog.

5. Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin)*. [Art Pedagogy (Theory and methodology of teaching artistic disciplines)]. Kyiv: Osvita Ukrainy.

6. Psykholohyia muzykalnoi deiatelnosti. Teoriya y praktyka. (2003). [Psychology of musical activity. Theory and practice]. Moskva: Akademiya.

7. Rudnytska, O. P. (2002). *Pedahohika: zahalna ta mystetska*. [Pedagogy: general and artistic]. Kyiv: TOV «Inrterprof».

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МІЩАНЧУК Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: теорія і методика мистецької освіти, використання інноваційних технологій у сучасній мистецькій освіті в Україні.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MISHCHANCHUK Viktoriia Mykolaivna – Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Musicology, Instrumental and Choreographic preparation of Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: theory and methodology of artistic education, use of innovative technologies in contemporary artistic education in Ukraine.

Дата надходження рукопису 05. 04. 2017 р.

УДК: 373.5.016:7

МОГІЛЕЙ Ірина Владиславівна –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького державного педагогічного університету
e-mail: mogileyiv@gmail.com

**РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ
НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах реалізації Державної національної програми «Освіта» перебудова технологій навчання відкриває перед дитиною можливості як для самопізнання, так і прояву своїх творчих сил. Вищою метою навчально-виховної діяльності стає пробудження у дитини прагнення до співтворчості, оскільки будь-яка творчість, з одного боку, є найбільш повним втіленням пізнання реальної дійсності, а з іншого – оптимальним проявом сутнісних сил людини, який полягає у творенні якостей особистості, необхідних для її продуктивної творчої роботи.

Світ художньої культури займає особливе місце в розвитку творчої активності школярів. По-перше, розвиток уяви, асоціативного мислення, емоційності, чутливості та інших якостей, що входять до структури творчої активності, не складає абсолютно ізольованої діяльності. По-друге, розвиток творчої активності має велике значення, оскільки збагачує особу духовно. Успіх творчої діяльності залежить від наявності в учнів мотивів навчання, позитивного ставлення до процесу засвоєння художніх знань. Вчитель має сприяти тому, щоб процес навчання на уроці був творчим, ставити перед школярами цікаві творчі завдання.

Задля розв'язання окресленої проблеми важливий пошук нових та сучасних форм, методів та засобів. Основними формами розвитку творчої активності старшокласників є уроки художньої культури, мистецтвознавчі

гуртки, позакласна художня діяльність, програвання творчих ситуацій, розповідь, бесіда на творчу тему. Серед можливих шляхів варто зазначити використання на уроках художньої культури різноманітних творчих завдань, які формують духовну потребу у постійному спілкуванні зі світом прекрасного. Водночас існують суперечності між необхідністю навчання, орієнтованого на формування особистості, здатної активно й творчо реагувати на мистецтво, і незначною кількістю відповідних, достатньо обґрунтованих дидактичних матеріалів; потребою розуміння сутності творчої активності й невизначеністю розробки цього складного особистісного утворення; доцільністю використання цілої низки творчих завдань для розвитку творчої активності старшокласників. Визначені суперечності складають суть обраної нами проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчості та творчого розвитку особистості розглядається досить ґрунтовно у дослідженнях відомих представників філософської думки, психологів, педагогів (Аристотель, М. Бердяєв, Г. Гегель, А. Івін, І. Кант, Б. Лезін, І. Палашкіна, Сократ, В. С. Соловйов, Л. Фейербах, В. А. Цапков; Р. Арнхейм, Л. Виготський, Н. Лейтес, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Е. Фромм, П. Якобсон; А. Алексюк, В. Андреев, М. Блох, І. Гадалова, В. Євдокимов, І. Лернер, Л. Момот, В. Сухомлинський, Н. Тализіна, І. Фелющенко).

З точки зору філософської науки, творчість – це атрибут людської діяльності, її необхідна, суттєва, невід’ємна якість. Вона визначила виникнення людини і людського суспільства, є підставою подальшого прогресу матеріального та духовного виробництва. Творчість – це вища форма активності і самостійності в діяльності людини та суспільства. Творчість містить в собі елемент нового, передбачає оригінальну і високопродуктивну діяльність, здатність до рішення проблемних ситуацій. Діапазон творчості охоплює дії від нестандартного рішення простого завдання до реалізації унікальних потенцій індивіда у певній галузі.

Філософія розглядає творчість, уяву і фантазію як діяльність, що передбачає створення уявлень і розумових ситуацій, які ніколи в цілому не сприймалися людиною в дійсності. Глибоку розробку проблеми творчості знаходимо у працях філософів (Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах та інші). Зокрема, показано роль і здатність розуму до творчої продуктивної уяви (І. Кант); розглянуто творчість як діяльність, що народжує світ, ототожнено поняття «розвиток» і «творчість» (Г. Гегель); розроблено проблему діалогу, людського спілкування, за допомогою якого через співтворчість здійснюється певний розвиток і розкриття талантів, творчих сил людини, доведено, що процес творчості здійснюється через синтез чуттєвого буття, безпосереднього предметного світу, мислення, розуму (Л. Фейєрбах) [7].

Проблема творчості активно досліджувалась психологами. Психологічні тлумачення творчості ніколи не були самостійними, незалежними від філософських концепцій. Історія психології показує, що розуміння творчого процесу визначається філософською позицією дослідника.

Психологічні словникові джерела визначають творчість як діяльність людини, спрямовану на створення духовних і матеріальних цінностей, проїняту елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку; здатність творити, бути творцем; сукупність створеного кимось унаслідок такої праці.

Підхід до визначення творчості німецьким соціальним психологом Е. Фроммом як здатності дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду дає змогу стверджувати, що критерієм творчості є не лише якість результату, а й характеристики і

процеси, які активізують творчу продуктивність [9].

Слід зазначити, що вчені по-різному трактують прояви творчості у її різновидах. Отже, поняття «творчість» можна тлумачити залежно від теоретичної позиції автора. Проте слід виділити загальну для всіх визначень ознаку, а саме: майже у всіх випадках творчість визначається як новизна реагування на певну ситуацію. Американський психолог Р. Арнхейм визначає творчість як процес. На його думку, не можна судити про творчість лише за тим об’єктом, який вона виробляє. Творчість – це повне розгортання знань, дій та побажань [2].

Л. Виготський зазначав, що творчість має місце не лише там, де створюється щось абсолютно нове, а й там, де людина вносить своє розуміння, щось по-своєму створює, змінює, групує вже створене. Творчість є вищою формою активності особистості. Її завданням має бути розвиток інтересів, уявлень учнів, образного мислення, емоційності, вільне опанування мовою мистецтва як засобу вираження свого особистого ставлення до тих чи інших явищ життя. Також творчість слід розглядати як процес, що передбачає тісний взаємозв’язок між сприйняттям і діяльністю. При цьому відбувається дієве перетворення отриманих знань та емоцій, що виливаються у продукт особистої творчості, а також в інтенсивний розвиток здібностей людини до художньої творчості. Учень, що сприймає твір мистецтва, повинен сам, у певному розумінні, стати творцем. Завдання вчителя полягає у тім, щоб, по-перше, вчасно помітити в учневі начала художньо-творчих рис, по-друге, зосередити увагу на їхньому розвитку, і, по-третє, застерегти від згасання. Адже в умовах шкільного навчання зародки творчості в учнів часто не лише не одержують підтримки, а й просто не помічаються чи не приймаються вчителями [4].

У науково-педагогічних дослідженнях проблема формування в учнів досвіду творчої діяльності займає значне місце. Про це свідчать праці А. Алексюка, В. Андрєєва, С. Горбенка, І. Лернера, Н. Тализіної та інших. Учені зазначають, що засвоєння досвіду творчої діяльності проходить в процесі його здійснення; встановлюють, що процес вирішення проблеми за умови самостійного здійснення всіх його етапів є процес творчої пошукової діяльності. Тож творчий процес можна поділити на певні етапи: 1) виникнення творчої ситуації; 2) евристичний етап; 3) етап завершення. На кожному з цих етапів учень виявляє свої важливі якості. На першому етапі у нього

проявляється почуття новизни, чутливість до суперечностей, схильність до творчого сумніву. Другий етап характеризується проявом інтуїції, творчої уяви, почуттям краси, нестандартністю мислення, емоційною збудженістю, здатністю знаходити аналогії. На третьому етапі виявляється самокритичність, намагання довести справу до свого завершення, обґрунтованість результатів творчості, достатній рівень знань, умінь та навичок школяра.

Окремим напрямком сучасних досліджень психолого-педагогічної науки є дослідження креативності. Н. Вишнякова визначає креативність як притаманний багатьом особистостям процес і комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, що сприяє самостійному висуванню проблем, генеруванню більшої кількості оригінальних ідей та нешаблонному їхньому рішенню. Важливо підкреслити нетотожність поняття «креативність» і «творчість», адже сутність поняття креативність йде від інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, а сутність творчості передусім пов'язана з діяльністю людини [3].

Як же долучити школярів до процесу творчості? Зазначимо, що кожний учень має живу фантазію й потребу творити. Про реальність і навіть необхідність творчого розвитку учнів наголошують не лише психологи (П. Блонський, Л. Виготський, Б. Теплов), але й багато педагогів. Зокрема, дослідження Н. Ветлугіної в галузі музичного мистецтва довели, що вже школярі молодшого шкільного віку здатні до імпровізації, люблять складати невеликі мотиви, фрази-відповіді на речення й слова, задані ритмічні рисунки. На природних творчих задатках дітей ґрунтуються методики Г. Шатковського, Б. Шеланова, С. Мальцева, Б. Яворського та інших.

Творча активність особистості – одне з ключових понять загальної теорії творчості. Розкривши загальний погляд на проблему творчості в різних наукових сферах, зупинимося на категорії активності, яка є однією із центральних у психолого-педагогічній науці. Вона досліджується в роботах К. Абульханової-Славської, А. Джидар'ян, С. Рубінштейна, Д. Фельдштейна.

Так, активність – це процес, дія, вчинок, поведінка, діяльність, життєдіяльність тощо. Активність зазвичай зіставляється із близькою до неї категорією діяльності. При цьому деякі автори розглядають активність як характеристику діяльності людини, що протиставляється пасивній діяльності.

К. Абульханова-Славська визначає активність як одну з характеристик людської діяльності, що відображає її здатність до саморозвитку, саморуху через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих продуктивних предметних дій. Автор наголошує, що співвідношення між категоріями активності і діяльності можна встановити на основі діалектики часткового й загального. Якщо діяльність передбачає соціально-нормативні форми, структури, способи і вимоги, що застосовуються щодо результату, то активність завжди конкретна, індивідуальна і означає самостійність суб'єкта, який здійснює діяльність [1].

На основі розуміння і визначення понять «творчість» і «активність» учені формулюють поняття «творча активність». Так, ми поділяємо думку І. Гадалової, яка під творчою активністю особистості розуміє особливу здатність, яка проявляється в цілеспрямованій діяльності і є внутрішньою необхідною для людини. Вона характеризується ініціативним, свідомим пошуком, зосередженням розумових, емоційних, психологічних зусиль на об'єкті творчості [5].

Мета статті – висвітлення можливих шляхів формування творчої активності учнів старшої вікової категорії на уроках художньої культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з активних шляхів розвитку творчої активності старшокласників є творчі завдання (Н. А. Ветлугіна та інші), які ставлять учнів перед необхідністю самостійно комбінувати, імпровізувати, створювати власну художню продукцію. Призначення їх полягає й у тім, щоб викликати стрій відповідних почуттів, готовність до пошуків нових способів дій, вони допомагають учневі «увійти» в уявлену ситуацію. Творчі завдання – це творчість за участю вчителя, який організує середовище, умови, матеріали, створює ситуації, спонукає школярів до творчих дій. Використання творчих завдань дозволяє забезпечити динаміку розвитку творчої активності (художньо-образного втілення власного задуму) доступними учням засобами художньої виразності.

І. Фелющенко зазначає, що розвитку творчої активності старшокласників сприяють виконання творчо-реферативних робіт; творча репрезентація основних понять художньої культури; розуміння основних естетичних категорій, що відіграють значну роль у сприйнятті й оцінці художніх творів, дають імпульс до творчості; проведення інсценівок; інтерпретація творів

образотворчого мистецтва тощо [8].

Наведемо приклади творчих завдань, що можуть бути запропоновані старшокласникам на уроках художньої культури:

Завдання «*Діалог з майстром*». Учні демонструються графічні роботи В. Ван-Гога, виконані тушшю-паличкою і пропонується зобразити обраний мотив з натури у стилі цього майстра.

Завдання «*Ми малюємо музику*». Учні необхідно створити серію композицій або добір ілюстрацій під враженням від окремого музичного твору або музичного циклу. Пропонуються твори: «Чаклунка» В. Лобоса, «Володимирка» із циклу «Картини російських живописців» І. Шамо, цикли «Пори року» П. Чайковського, «Відгомін століть» Г. Саська, «Замки Луари» Л. Дичко, «Закарпатські новелетти» Б. Фільц.

Завдання «*Поетичний або образотворчий турнір на тему природи*». Суть завдання полягає у тім, що наступний вірш або малюнок постає як продовження першого. Завдання проводиться як командне змагання.

Завдання «*Уяви собі*». Це словесна замальовка власних уявлень. Наприклад, яким було в минулому житті яблуко? (квітка, стіл, папір, олівець)

Або уявіть собі таку гіпотетичну ситуацію – зустріч Робінзона Крузо і Гулівера в Англії. Як, на Вашу думку, відбудеться їхнє знайомство?

Завдання «*Вікторина з використанням репродукцій двох відомих художників*». Завдання проводиться як командне змагання. Користуючись репродукціями Т. Шевченка та М. Мурашка, одна команда задає свої запитання іншій команді. Після отримання відповідей команди міняються ролями.

Завдання «*Образна метафора*». Пропонується замалювати камінь в образі тварини, будь-якого предмета або людини. Завдання, яке розвиває фантазію, виконується старшокласниками індивідуально.

Завдання «*Створи сценарій*». Необхідно розташувати навмисно переплутані абзаци в оповіданні К. Паустовського «Золота троянда» так, щоб вийшов сценарій фільму.

Завдання «*Колективний триптих «Мотиви природи»*». Кожний наступний малюнок виконується на папері як продовження попереднього, але *що* на ньому намальовано – для наступного учасника невідомо. Завдання пропонується для виконання учнями середніх, старших класів та їхніми батьками.

Завдання «*Ритмічний орнамент*». Необхідно створити із запропонованих

різноколірних геометричних фігурок ритмічну композицію. Фігури учень розташовує між двома заданими паралельними лініями.

Завдання «*Оживи образ-річ натюрморту*». Щоб зрозуміти мову натюрморту, необхідно «оживити» його образи-речі, вдихнути в них струмінь життя, виходячи з того, що «кожна річ має свій характер, свою душу». Учень вибирає певну річ і, перевтілюючись в цей образ, розповідає про нього від першої особи. Наприклад, «Я – книга...» або «Я – свічник» тощо.

Оскільки характерною психологічною особливістю старшого шкільного віку є потреба у самовизначенні, то основним завданням стає розкриття конфліктів цілісного художнього процесу в різних історичних умовах, виявлення діалогічної природи творчості, а також спільності та відмінності у творчих методах митців. У цей період форма висловлювання про твір набуває більш етичного характеру. Увага старшокласників спрямовується на сприймання емоційного тону твору, його пафосу, пошуки співвідношення точок зору автора та учнів. Найдоцільнішим прийомом спілкування у цей період є колективне обговорення. Творча активність учнів стимулюється складними запитаннями, а саме:

– Як би ти назвав цей твір?

– Як би ти розповів про нього людині, яка його не знає, але щоб вона могла скласти про нього уявлення?

– Яка головна думка автора? Що він хотів передати у цьому творі?

– За допомогою яких засобів автор реалізував свій задум?

В основній школі творчі завдання ускладнюються і набувають більш детального характеру. Основна увага приділяється аналітичним завданням такого типу:

– Визначте, які засоби використав письменник у змалюванні природи, а які – живописець. Назвіть улюблений твір живопису, обґрунтуйте свій вибір.

– Порівняйте за настроєм картину «Ніч на Дніпрі» А. Куїнджі та фрагмент з поеми О. Пушкіна «Тиха українська ніч», знайдіть музичний аналог до цих творів.

Доцільно запропонувати учням завдання «*Мої роздуми про великих митців*». Необхідно ознайомитися з проблемними запитаннями-роздумами, дати на них відповіді. Варіант завдання – «Поговоримо про Баха?!».

Що тебе приваблює в особистості Й. С. Баха:

– Може загадки життя і творчості цієї людини? Яка найбільш вражаюча?

– А може доброзичливість, дбайливість, клопітність, скромність, багатство душі? Який факт з особистого життя тобі особливо привабливий?

– А може прагнення не зрадити своїм особистим ідеалам? Однак це ж привело до побутових, життєвих негараздів...

– Зізнайся, що б ти хотів перейняти у Й. С. Баха для себе?

Або завдання «Самоаналіз». При рефлексії щодо сприйняття твору мистецтва вчителю необхідно з'ясувати, чи розуміє учень: створене митцем (в широкому смислі слова); автора (його задум, позицію, оцінку); самого себе (свої відчуття, думки, враження). Вчитель оцінює здатність учня сприймати іншу точку зору, інший погляд та досвід рефлексії.

Учню необхідно описати картину з точки зору одного з уявлених персонажів (за особистим вибором): професійного критика; журналіста-початківця; вчителя художньої культури; випадкової людини.

Зоровий ряд: Л. да Вінчі Джоконда; Рафаель Сікстинська мадонна; Ель Греко Вознесіння Богородиці; С. Далі Передчуття громадянської війни; П. П. Рубенс Святе сімейство; Рембрандт Повернення блудного сина.

У процесі вивчення шкільного предмета «Художня культура» творча активність старшокласників виявляється у сприйманні творів мистецтва, а також написанні відгуків, рецензій на відвідувані художні виставки, театральні вистави, концерти, проведенні конкурсів на кращий план шкільного інтер'єру та кабінету художньої культури, організації й проведенні свят, вечорів, мистецьких олімпіад, а також у процесі створення власної художньої продукції (віршів, пісень, малюнків, карнавальних костюмів, театральних декорацій тощо).

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, використання творчих завдань на уроках художньої культури сприяє ефективному розвитку творчої активності школярів, прагнення до творчого успіху, самореалізації та самовдосконалення. Виконання творчих завдань на уроці передбачає збудження в учнях інтересу, потреби розвивати власні творчі можливості та бажання опанувати світ художньої культури, що завдяки своїй поліфункціональній та художньо-образній природі має можливість культивувати духовність, формувати естетичне середовище, культурну атмосферу життя; створює гармонію понятійного й образного,

забезпечує комплексність формування творчої особистості.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / Ксения Александровна Абульханова-Славская // Психология личности / под ред. Б. Ф. Ломова. – Москва, 1989. – С. 14–21.
2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Рудольф Арнхейм. – Москва: Прогресс, 1974. – 265 с.
3. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: монография / Наталья Федоровна Вишнякова. – Минск: Дзбор, 1999. – 238 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Лев Семенович Выготский. – [3-е изд.]. – Москва: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Гадалова І. М. Історія музичного виховання: навч. посібник / Ірина Михайлівна Гадалова. – Київ: КДП, 1991. – 118 с.
6. Мінасян Н. Г. Художня культура: творчі завдання, тести, кросворди / Наталія Мінасян. – Київ: Шкільний світ, 2011. – 120 с.
7. Палашкіна І. В. Творчість у контексті сучасної парадигми виховання // Гуманітарні науки. – 2002. – №1. – С. 22–30.
8. Фелющенко І. В. Тренінг як засіб розвитку творчих здібностей школярів на уроках художньої культури / І. В. Фелющенко // Рідна школа. – 2014. – №12. – С. 21–27.
9. Фромм Э. Иметь или быть? / Эрих Фромм; [пер. с англ. Э. Телятниковой]. – М.: АСТ; Астрель, 2010. – 320 с.
10. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури: підручник / Ольга Пилипівна Щолокова. – Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 194 с.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1989). *Aktivnost i soznaniye lichnosti kak subyekt deyatel'nosti*. [Activity and consciousness of a person as a subject of activity]. Moskva.
2. Arnheim, R. (1974). *Iskusstvo i vizualnoye vospriyatiye*. [Art and visual perception]. Moskva: Progress.
3. Vishnyakova, N. F. (1999). *Kreativnaya akmeologiya. Psikhologiya vysshego obrazovaniya: monografiya*. [Creative acmeology. Psychology of higher education: monograph]. Minsk: Debora.
4. Vygotsky, L. S. (1991). *Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste: psikhologicheskiy ocherk*. [Imagination and Creativity in Childhood: A Psychological Sketch]. Moskva: Prosveshcheniye.
5. Hadalova, I. M. (1991). *Istoriya muzychnoho vykhovannya: navch. Posibnyk*. [History of musical education: teach. Manual]. Kyiv.
6. Minasyan, N. G. (2011). *Khudozhnya kultura: tvorchy zavdannya, testy, krossvordy*. [Art culture: creative assignments, tests, crosswords]. Kyiv: Shkilnyy svit.

7. Palashkina, I. (2002). *Tvorchist u konteksti suchasnoyi paradyhmy vykhovannya*. [Creation in the context of modern education paradigm]. Kyiv.

8. Felyuschenko, I. V. (2014). *Treninh yak zasib rozvytku tvorchykh zdibnostey shkolyariv na urokakh khudozhnoyi kultury*. [Training as a means of development of creative abilities of students in class artistic culture]. Kyiv: Ridna shkola.

9. Fromm, E. (2010). *Imet ili byt?* [To have or to be?]. Moskva: Astrel.

10. Shchokolova, O. P. (2007). *Metodika vkladannya svitovoi khudoz'oi kulturi: pidruchnik*. [Technique of the exhibition of the art culture: pidruchnik]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА
МОГІЛЕЙ Ірина Владиславівна –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: педагогіка і методика мистецької освіти, естетичне виховання школярів засобами мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MOGILEY Irina Vladislavivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of musicology, instrumental and choreographic training of the Krivoy Rog state pedagogical University.

Circle of scientific interests: pedagogy and methodology of art education, aesthetic education of pupils by means of art.

Дата надходження рукопису 25. 04. 2017 р.

УДК: 784.1:378.096(477)

МОЛОДІЙ Ольга Романівна – заслужена артистка України, доцент, доцент кафедри методики музичного виховання та диригування Інституту мистецтв ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
e-mail: mamamela@ukr.net

ОБУХ Людмила Василівна – кандидат мистецтвознавства, асистент кафедри виконавського мистецтва Інституту мистецтв ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
e-mail: obuchmila@bigmir.net

ІНТОНАЦІЙНИЙ САМОКОНТРОЛЬ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Докорінні соціально культурні та економічні зміни в Україні вимагають відповідних перетворень у системі професійної освіти, зокрема такої її галузі, як музична та музично-педагогічна підготовка спеціалістів. Суспільству як ніколи необхідні компетентні професіонали.

У сучасному музичному виконавстві питання самоопанування, самоактивації та креативності у вирішенні поставлених завдань актуальне саме тому, що безпосередньо впливає на популярність та відповідну винагороду у певних еквівалентах. Така мотивація стимулює творчий самоконтроль, що позначається на якості виконання. У процесі підготовки майбутнього вокально-хорового виконавця важливого наголосу набуває питання

самоконтролю студента у ракурсі вокальної інтонації як, власне, основи самоконтролю.

Як свідчать опрацьовані нами наукові розвідки, інтонаційний самоконтроль, як одна із сторін навчальної діяльності, так чи інакше присутній на всіх етапах і формах навчальної підготовки майбутнього виконавця. Проте розвивається він переважно неусвідомлено з боку студента.

Можливості набуття навичок інтонаційного самоконтролю в навчальній діяльності студентів можуть бути розширені завдяки систематичній, цілеспрямованій праці педагога, за умови розвитку у майбутніх фахівців внутрішнього прагнення до досягнення стабільних результатів, формування потреби постійно контролювати власні дії, прогнозувати і корегувати їх.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Безпосередньо в мистецтвознавчій літературі питання інтонаційного самоконтролю студента-співака у класі постановки голосу піднімали у своїх науково-методичних напрацюваннях українські педагоги О. Бандрівська, Я. Кушка, Х. Михайлюк, В. Чайка. Вивчення загальнопедагогічної вокальної літератури з питань розвитку інтонації та самоконтролю дають підставу вважати, що проблема розвитку самоконтролю і його специфічного вигляду – інтонаційного самоконтролю у майбутнього вокально-хорового співака на заняттях з постановки голосу залишається однією з найважливіших у вокальній педагогіці. Цінним вважаємо й власний педагогічний досвід щодо досягнення розуміння студентами значення вироблення потрібного навичку.

Мета статті. Власне інтонаційний самоконтроль як один із компонентів професійної підготовки студента-співака став *предметом* нашого дослідження. Комплексно й системно дослідити роботу над інтонаційним самоконтролем у процесі підготовки студента у класі постановки голосу, в тому числі узагальнивши власний викладацький досвід.

Виклад основного матеріалу дослідження. Працюючи у класі постановки голосу, кожен педагог усвідомлює, що голос студента являє собою складне та багатогранне явище. З одного боку, це досконалий, «живий» інструмент, який безпосередньо пов'язаний з виконавцем, його думками, почуттями. Тому саме від настрою співака, його психічного стану залежить якість звучання.

На заняттях співаків, на думку провідних спеціалістів, слід застерігати від пасивної, інертної роботи, тому що такий стан негативно впливає на якість звуку і тягне за собою збільшення кількості приспівування для досягнення певних завдань.

З другого боку, як будь-якому інструменту, співакові характерний ряд властивостей, ступінь розвитку яких свідчить про його вокальну майстерність. Тому, співацький голос вимагає систематичної, педагогічно грамотної роботи та професійного, дбайливого ставлення. Головна особливість цієї роботи міститься в тому, що керування процесом співу здійснюється виключно за допомогою якісного оцінювання звучання, а контроль – сформованого слуху. Але надзвичайно велику роль у формуванні співацького звуку грає емоційне підґрунтя. Студент повинен пам'ятати, що жодного звуку не має бути

виконано без певного емоційного навантаження. Кожна дія процесу співу має підпорядковуватися емоційній забарвленості, яка залежить від образного змісту виконуваного твору.

Племінниця та улюблена учениця Соломії Крушельницької, видатна українська камерна співачка і педагог початку ХХ ст. Одарка Бандрівська на основі свого довголітнього і плідного педагогічного досвіду теоретично обґрунтувала методику навчання співу. Власне, вона одна з перших в західно-українській вокально-методичній літературі підняла питання самостійної праці студента над музичним твором і вокалом, його самоконтролю: «Самостійна праця над засвоєнням музичного твору, на мою думку, повинна проводитись від перших занять по вокалу, а самостійна робота над постановкою голосу дещо пізніше, як студент зрозуміє, що педагог вимагає, шойно, як студент розвине свій вокальний слух (здатність за якістю звуку визначати правильність функції голосового апарату) та навчитися при співі себе слухати самокритично» [1, с. 52].

Відомий український вокальний педагог Володимира Чайка відводить самоконтролю в навчанні студентів-вокалістів особливе значення: «Самоконтроль співака – це обов'язкова частина процесу співу та художньої творчості. Тут його треба розглянути з погляду можливості керувати звучанням голому. Кожний співак у процесі співу контролює свій вокальний стан здебільшого рефлекторно. Порушення самоконтролю викликає труднощі у співі, а втрата самоконтролю робить спів неможливим» [4, с. 45].

В. Чайка радить студенту з самого початку навчання слідкувати за своїм співом, за своїми слуховими, вібраційними, м'язовими, фізичними відчуттями, які треба фіксувати у вокальній пам'яті. На її думку, основним критерієм самоконтролю завжди має бути фізична свобода і комфортність голосового апарату. Важливим завданням самоконтролю є недопущення того, що виходить за межі індивідуальності і можливостей співака: чи це буде надмірна сила звуку, перебрання дихання, погана артикуляція тощо. Вершиною самоконтролю є вміння слідкувати і спостерігати за собою ніби з боку [4].

Не менш важливим Володимира Чайка вважає м'язовий самоконтроль. М'язові відчуття співака локалізуються у багатьох ділянках тіла, пов'язаних із голосовим апаратом. Співак може відчутти працю діафрагми і мускулатури пресу (живота, розташування м'язів в області зіву, при

піднятті м'якого піднебіння, стан мускулатури шиї). У свідомості кваліфікованого співака закарбовані звичні для нього м'язові відчуття під час правильного співу, і ці відчуття є правдивими та потрібними. Для досвідченого вокаліста вони є природними і невідчутними, як функціонування будь-якого іншого здорового органу. Однак порушення свободи і природності призводить до порушення м'язової свободи і створює незвичні, неприємні, навіть болючі відчуття напруженості, які сигналізують співакові про те, що у його голосовому апараті не все гаразд. Найважливіші м'язові відчуття локалізуються в області шиї, зіву і м'якого піднебіння органів артикуляції – язика, вуст. При правильній манері співу м'язові відчуття закріплюються і стають звичними, співак їх не відчуває [4].

Як стверджує Ярослав Кушка, виконавець-вокаліст із розвиненим вокальним слухом відрізняється від аматора не будовою органів чуття, а особливо дією вищих слухових аналізаторів та умовними рефлексами, виробленими під час тренувань і зафіксованих у відповідних ділянках головного мозку. Він радить молодому вокалісту працювати над слухом безупинно, кожен день удосконалюючи себе слуханням видатних співаків під керівництвом педагога. Виробляючи техніку і культуру співу, опрацьовуючи голос, розвиваючи художній смак, здатність чути й контролювати самого себе під час співу, він поліпшуватиме вокальний слух, який є надійним засобом формування вокально-художнього звука. Контролюючи та аналізуючи звучання голосу, при правильній його поставі, педагог може покращити вокальний слух учня. «Вокальна практика вказує на важливість розвитку легкого, летючого звука, якого можна досягти, лише дбайливо та послідовно розвиваючи вокальний слух співака. Педагог, впливаючи на вироблення в учня відчуття головного резонування, досягає можливості керувати явищем високого формування звуком, регулюючи роботу незмінних резонаторів носоглотки. Фізіологічна сутність внутрішніх відчуттів, які сприяють виникненню високої форманти, така: коливання повітря викликає подразнення нервових закінчень – віброрецепторів, які концентруються в місцях резонування, тобто на стінках ротоносоглотки та додаткових порожнин носа. Контроль за цими відчуттями може покращити вокальний слух» [2, с. 38].

На переконання керівника легендарного вокального колективу «Росинка», знаного педагога Христини Михайлюк, вокально-

слуховий самоконтроль цілковито базується на вокальному звуці самого співака, який повинен розвиватися в процесі навчання одночасно з прогресом музичного інтелекту.

Слуховий самоконтроль несе в мозок найважливішу в співі інформацію, але може і підвести співака, особливо недосвідченого, по двох причинах: перша полягає в тому, що людина чує себе одночасно двома способами – звук доходить до слухового апарату через внутрішні порожнини і зовні – через вуха. Оточуючі чують співака тільки через зовнішній канал – свого вуха. Тому людина, коли слухає свій голос у записі, як правило, не впізнає його. Друга причина полягає у пристосуванні недосвідченого співака до постійних акустичних умов. Студент, починаючи співати у приміщенні з незвичною акустикою втрачає відчуття звичного слухового самоконтролю і, невідаючи пристосуватися до незнайомої акустики, старатиметься виправляти недоліки (як йому здається) – втрату дзвінкості, поганий резонанс, форсуючи звук і практично погіршуючи цим тембр і летючість його. Про художню сторону виконавства в цьому випадку говорити не доводиться. Педагогу необхідно враховувати таку можливість «спотворення» слухового самоконтролю і старатися хоч би на початковому етапі навчання проводити заняття в одному і тому ж приміщенні. Бувають випадки неповноцінного слухового самоконтролю, тобто співак не чує своїх недоліків (часто співаки не зауважують детонації, чіткої дикції, звукоутворення). В такому випадку бажано виключити зовнішній контроль шляхом прикриття зовнішнього вуха (зокрема слухавками). При цьому співак буде чути себе тільки через внутрішні вушні канали [3].

Як свідчить багаторічний власний вокально-педагогічний досвід, завдання не тільки теоретично, а й практично пояснити студентам поняття інтонаційного самоконтролю в роботі над голосом можливе на заняттях безпосередньо за допомогою вокальних вправ, вокалізів та творів, які є в роботі. Систематичні заняття дозволяють закріпити розуміння цього поняття та його значення для успішного розвитку вокальної майстерності майбутнього співака.

Вокальні вправи, розспівки виконують роль не стільки, так званого, розігріву голосового апарату, а, власне, здобуття та закріплення певних співочих навиків. Розпочинати роботу слід використовуючи вміло підібрані, розміщені у порядку зростання складності, вокальні вправи. У процесі співу студентам постійно має звертатися увага на те, що контролю з їх боку

підлягають усі процеси, які відбуваються в організмі під час утворення і ведення звуку. Це, в першу чергу, правильне співоче дихання, що вимагає активної участі нижніх ребер та діафрагми, вміння утримати та розподілити набране повітря, створивши опору для вокального звуку, вміння спрямувати звук в головний (особливо важливо) резонатор та втримати його у високій позиції, вміння грамотно провести звук у різних варіантах (при послідовному русі чи стрибках, у різних штрихах, на різні чи один склад). Особливий акцент має бути звернений на потребу уваги та самоконтролю у вправах, що вимагають точності інтонування у зв'язку з певною складністю (хроматичні ходи, спів по тризвуках вверх і, особливо, вниз, стрибки на кварту, квінту та октаву, великі та малі секунди та інші моменти).

Таким чином, викладач готує студентів до сприйняття теоретичного матеріалу, який дає розуміння, визначення поняття інтонаційного самоконтролю. Особливо підкреслюється той факт, що на третьому році навчання якраз зростає актуальність вироблення навиків самоконтролю, так як наближається час самостійної роботи над подальшим розвитком свого голосу, а також, час практичної роботи з дітьми, вокально-хоровими колективами під час педагогічної практики та майбутньої творчої роботи.

Закріплення поняття та навиків самоконтролю відбувається протягом усієї наступної роботи над різними за характером, стильовими особливостями, манерою звукоутворення та звуковедення творами, де студенти мають можливість перевірити дієвість власного інтонаційного самоконтролю, як засобу досягнення вищого рівня вокальної техніки та виконавської майстерності. Інтонаційний самоконтроль для вокально-хорової роботи, дуже важливий ще й тому, що для строю та ансамблю неможливо обійтись без вироблення єдиної позиції звука та манери звуковедення, основою для яких є уважний і постійний контроль власного звуку.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, прослідковуючи методичні напрацювання висококваліфікованих вітчизняних вокальних педагогів різних часів та узагальнюючи власні педагогічні напрацювання, ми знаходимо багато спільних поглядів на проблему інтонаційного самоконтролю та способів її вирішення. Звідси можемо стверджувати, що інтонаційний самоконтроль виступає як умовний рефлекс, який піддається вишколу та удосконаленню як з

боку педагога, так і з боку співака-початківця завдяки систематичній та цілеспрямованій праці обох.

Важливість такого навиків як самоконтроль є незаперечною для успішного розвитку вокальної майстерності; даний навик здобувається тільки за допомогою наполегливої та систематичної праці співака, в якій беруть участь усі органи та системи нашого організму; цей процес є психофізіологічним і вимагає активної участі свідомості, як, зрештою, будь-який процес, що веде до розвитку і вдосконалення.

Принципи усвідомленого виконання, професійного самоаналізу, інтонаційного контролю та сценічного самоконтролю мають стати базовими для навчальної програми з постановки голосу. Подальші наукові розвідки з даної проблематики дозволять не тільки підсилити методичний інтерес, але й стимулюватимуть навчально-освітній процес виховання студента-співака.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бандрівська О. Науково-методичні праці, статті, рецензії: Наукові збірки ЛДМА ім. М. Лисенка. Випуск 6. / упор. Р. Мисько-Пасічник. – Львів: «Апріорі», 2002. – 148 с.
2. Кушка Я. Методика навчання співу: Посібник з основ вокальної майстерності. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2010. – 288 с.
3. Михайлюк Х. Формування навиків самоконтролю як необхідна умова розвитку співочого голосу / Христина Михайлюк // Вокальне мистецтво: Історія. Сучасність. Перспективи: збірник статей / ред.-упор. Г. Карась. – Івано-Франківськ: Фоліант, 2015. – С. 178–182.
4. Чайка В. Мистецтво творити голосом. Роль психофізіологічного стану студента у розвитку його вокальної майстерності: поради педагога / Володимира Чайка. – Львів: Місіонер, 2008. – 104 с.

REFERENCES

1. Bandriwska, O. (2002). *Naukovo-metodychni pratsi, statii, retsenzii*. [Scientific and methodical work, articles, reviews]. Lviv: «Apriori».
2. Kushka, J. (2010). *Metodyka navchannia spivu : Posibnyk z osnov vokalnoi maisternosti*. [Methods of teaching singing: Guide to the basic of vocal skills]. Ternopil: Bogdan.
3. Mikhailyuk, H. (2015). *Formuvannia navykiv samokontroliu yak neobkhidna umova rozvytku spivochoho holosu*. [Formation of skills of self-control as a necessary condition for the development of singing voice]. Ivano-Frankivsk: Folio.
4. Chaika, V. (2008). *Mystetstvo tvority holosom. Rol psykhoфизиологического стану студента у розвитку його вокальної майстерності : поради педагога*. [Create art voice. The role of psychophysiological state of student in developing his vocal skill: teacher tips]. Lviv: Missionary.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

МОЛОДИЙ Ольга Романівна – заслужена артистка України, доцент, доцент кафедри методики музичного виховання та диригування Навчально-наукового інституту мистецтв ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Наукові інтереси: мистецька освіта у вищій школі, методика музичного навчання та виховання, вокальне виконавство.

ОБУХ Людмила Василівна – кандидат мистецтвознавства, асистент кафедри виконавського мистецтва Навчально-наукового інституту мистецтв ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Наукові інтереси: мистецька освіта у вищій школі, методика музичного навчання та виховання, діаспорознавство, вокально-хорове виконавство, музична психологія.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MOLODIY Olga Romanivna – Honored Artist of Ukraine, Associate Professor, Assistant professor of music education methods and conducting Training and Scientific Institute of the Arts State Higher Educational Institution «Carpathian National University V. Stefanyk».

Circle of scientific interests: art education in high school, methods of musical training and education, vocal performanse.

ОБУKH Lyudmila Vasylivna – Ph.D., Lecturer, Assistant Department of Performing Arts Education and Arts Scientific Institute State Higher Educational Institutional «Carpathian National University V. Stefanyk.»

Circle of scientific interests: art education in high school, methods of musical training and education, diasporoznavstvo, vocal and choral performanse, music psychology.

Дата надходження рукопису 22. 04. 2017 р.

УДК: 378:371.13:37.015.31+784

ОСАДЧА Тетяна Всеволодівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри диригентсько-хорової підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
e-mail:dirxor@gmail.com

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. З усіх видів виконавського мистецтва спів є найдоступнішим видом музичної діяльності для дітей різного віку. Результативність залучення школярів до музичної культури за допомогою співу багато в чому залежить від рівня сформованості вокальної майстерності вчителя музики. Узагальнення музично-педагогічних напрацювань щодо професійної підготовки майбутніх педагогів надали нам можливість обґрунтувати подальші перспективи формування їхньої вокальної майстерності у процесі навчання у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел можна зробити висновок, що дослідниками увага в першу чергу приділялася таким аспектам, як техніка постановки голосу і фізіологія цього процесу (Л. Дмитрієв, Ф. Засідателів, В. Морозова, А. Стахевич та ін.); учення про вищу нервову діяльність і фізіологічну роль органів почуттів під час співу (І. Павлов, Л. Работнов, І. Сеченов та ін.);

питання професійної підготовки співаків до виконавської діяльності (Н. Гребенюк, В. Ємельянов, А.Єгоров, В.Морозов та ін.). У центрі уваги вчених знаходяться питання вокальної методики (Д. Аспелунд, Д. Євтушенко, А. Зданович, А. Менабені та ін.); розвитку української вокальної педагогіки (В. Антонюк, Б. Гнидь, М. Жіжкович та ін.); акустичних особливостей процесу голосоутворення (Л. Работнов, Р. Юссон та ін.); гігієни співочого голосу (А. Єгоров, Ф.Засідателів, Д.Люш та ін.); вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів (І. Гадалова, О. Маруфенко, А. Менабені, А. Мороз, Ю. Юцевич та ін.)

Однак, проблема створення умов щодо підготовки майбутніх учителів музики, а саме – формування їхньої вокальної майстерності, недостатньо розкривається в наукових педагогічних розробках. Актуальність і недостатній рівень розробленості теоретичного, методичного та практичного аспектів досліджуваної проблеми зумовили вибір теми статті.

© Осадча Т. В., 2017

Мета статті – визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування вокальної майстерності майбутніх учителів музики у системі вищої професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для забезпечення ефективності використання вокального мистецтва у професійній підготовці майбутнього вчителя музики необхідно створити умови, що сприяють формуванню вокальної майстерності, яка забезпечує високий рівень застосування співочого голосу при виконанні вокальних творів; донесення змісту і художнього образу вокальних композицій; розуміння стилевих особливостей різножанрових творів. Специфічність професійної підготовки майбутнього вчителя музики передбачає створення таких педагогічних умов, які забезпечили б ефективність використання вокального мистецтва в навчальному процесі, як для вокальної підготовки студента, так і для його культурних і духовних орієнтацій та особистісного розвитку.

Вирішення зазначеної проблеми можливе при дотриманні педагогічних умов, що сприяють усвідомленню студентом значущості вокального мистецтва в його професійній діяльності. На думку В. Ягупова, найефективнішим напрямком підвищення якості будь-якого навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, при яких учень здатний зайняти активну особистісну позицію і розкритися не тільки як об'єкт навчальної діяльності, а й як суб'єкт.

Педагогічними умовами формування вокальної майстерності майбутніх учителів музики були визначені наступні:

- організація навчального творчого середовища, орієнтованого на активізацію потенціалу особистості студента;
- стимулювання ініціативності майбутніх учителів музики до вокальної діяльності.

Провідною ідеєю навчального процесу вокальної підготовки майбутнього вчителя музики є організація творчого оточення, яке стимулює розвиток художньо-естетичної свідомості, смаку і активності студента, створення творчих конструктивних відносин, які виникають в системі суб'єкт-суб'єктних відносин. Дослідження Ю. Мануйлова свідчать про те, що навколишнє середовище збагачує або збіднює освітній заклад. Середовище формує особистість, дитяче співтовариство, дорослий колектив за своїм образом і подобою, тобто середовище – все те, серед чого перебуває суб'єкт, що йому опосередковує, його опосередковує і осереднює. Принципово значимою для нашого дослідження є точка зору П. Бергера, Т. Лукмана, С. Розума, які вважають, що людина живе в двомірному

середовищі. З одного боку, це зовнішнє середовище – світ фізичних об'єктів, людей, з якими він вступає у взаємодію. З іншого, – внутрішнє середовище – світ власного особистісного осмислення соціальних, духовних значень цих об'єктів. Людина в процесі взаємодії з іншими людьми власними зусиллями створює систему понять, уявлень, тобто своє власне внутрішнє середовище. У свою чергу зовнішнє середовище сприяє розвитку внутрішнього середовища людини.

У роботах дослідників питань середовища розглядається культурне (Г. Аминова, Н. Крилова та ін.), інформаційне (Н. Яковлева), освітнє (А. Дусовіцький, Г. Цукерман та ін.), виховне (Ю. Мануйлов, Л. Новикова та ін.), соціальне (Б. Вульф, Р. Литвак, А. Мудрик та ін.) середовище. Проаналізувавши підходи до визначення поняття «середовище», ми вважаємо, що можна виділити таку його класифікацію: за належністю (шкільне, позашкільне, природне, виробниче, середовище додаткової освіти та ін.); за змістом (інтелектуальне, культурне, художнє, інформаційне, розвиваюче та ін.); за масштабом (мікросередовище, макросередовище); за якістю (специфічне, універсальне, гармонійне, органічне); за характером (безтурботне, догматичне, кар'єрне, творче – останнє виділяється В. Ясвіним).

Творче середовище характеризується В. Ясвіним як те, що відрізняється високою внутрішньою вмотивованістю діяльності, емоційним підйомом, позитивним, оптимістичним настроєм, повагою до людської думки. Таке середовище впливає на активність в освоєнні і перетворенні навколишнього світу, відкритість, свободу суджень і вчинків, орієнтацію особистості на саморозвиток, самореалізацію, тобто визначення творчого середовища пов'язано з визначенням розвитку особистості і індивідуальності, які передбачають розвиток здібностей, потреб, системи мотивів, притаманних конкретній людині.

Творче середовище спонукає до пошуку, створення нового, до перетворення і розвитку будь-якої діяльності. Нам особливо близький підхід Д. Богоявленської, яка вважає, що ні особливі здібності, а активна позиція суб'єкта діяльності визначає можливість творчих досягнень. Відповідно думки Д. Богоявленської, пізнання людиною себе, своїх можливостей і здібностей, самовизначення, самореалізація – завжди творчий процес, оскільки людина творить себе сама, пізнаючи, щоб їх будувати, реалізуючи свою сутність, створюючи середовище своєї життєдіяльності. У зв'язку з цим освітні установи повинні проектувати і створювати творче середовище як певну систему [3].

Творче середовище ми розглядаємо як сукупність людей, що створюють духовну і творчу атмосферу в процесі освітньої діяльності, що визначає характер взаємодії педагога і учня, а також систему соціальних, культурних, матеріальних умов, що сприяють самовизначенню, самореалізації, становленню суб'єктності.

Творче навчальне середовище має два аспекти: зовнішній і внутрішній. Перший, зовнішній, полягає в організації творчого оточення, в яке входять такі форми і методи навчального процесу: участь студентів в різних творчих заходах вузу, художньо-естетичний аналіз виступу (виконання) студента, бесіди. Другим аспектом навчального творчого середовища є організація внутрішнього стану особистості студента для виконавської діяльності: сприйняття художнього образу вокального твору, емпатія, процес уяви, перевтілення (внутрішній, особистий аспект).

Формування особистості майбутнього вчителя музики проходить більше ефективно, якщо на заняттях з вокалу створюється таке творче середовище. Саме творче середовище є базовим щодо вирішення багатьох завдань – таких як знайомство з кращими світовими зразками вокальної культури минулого та сучасності; виховання музичного смаку; надання можливості розкриття особистості майбутнього вчителя у різних видах вокально-виконавської діяльності; набуття технічних вокально-виконавських навичок; виникнення потреби самовдосконалення тощо.

Однією з форм організації творчого середовища є вокальний ансамбль – невеликий колектив співаків від двох до дванадцяти осіб. На думку музиканта-дослідника Е. Малиніної, основа вокального ансамблю лежить в узгодженості вимог до виконання твору. Всі співаки мають однаково та водночас досягти єдності у виконанні темпу, ритму, динаміки, характеру твору тощо. Під час виконання вони користуються однаковими співацькими прийомами. Саме у вокальному ансамблі з'являється можливість застосувати принцип «паралельної дії» А. Макаренка, коли відповідальність за виконання музичного твору у рівній мірі розподілена між всіма учасниками ансамблю. Таким чином, викладач водночас впливає на розвиток співацьких навичок всіх учасників творчого колективу (опосередковане керівництво) та кожного виконавця окремо (безпосереднє керівництво).

Участь у роботі вокального ансамблю та «непряме керівництво» викладача творчістю сприяє виникненню у студентів потреби до вокальної діяльності, бажанні самореалізації, впевненості у своїх вокально-потенційних можливостях. А загалом – прагненні

особистості до творчої діяльності. На нашу думку, при організації навчального творчого середовища треба досягти сприятливого позитивного мікроклімату з установки гуманних відносин в різних системах спілкування «студент – викладач», «студент – студент», «студент – акомпаніатор», «студент – викладач – студент», «студент – викладач – акомпаніатор».

У процесі формування творчої особистості студента важливе місце займає створення ситуації, в якій він вільно демонструє власну вокальну діяльність (студент – аудиторія слухачів). В цьому аспекті мова йде про управління психологічними процесами, передбачає передусім подолання емоції «страху сцени». У психології під поняттям «емоції» розуміють психічні процеси, що відбуваються в формі переживань і відображають особисту значимість та оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєздатності людини. Страх – це негативний емоційний стан особистості, який з'являється при отриманні суб'єктом інформації про реальну або уявну небезпеку. Але навіть при відсутності страху момент хвилювання перед виходом на сцену є завжди, і завдання студента полягає в умілому подоланні почуття страху, тому що хвилювання в творчому процесі є нормою, а страх – це патологія. У контексті встановлення сприятливого мікроклімату необхідно дотримуватися такої системи правил:

- виконавець має усвідомити своє почуття страху (самостійно або за допомогою викладача);

- майбутній вчитель музики повинен співати перед дзеркалом (дивитися на своє обличчя), знаходити естетику у власному виконанні і отримувати задоволення;

- під час самостійної роботи студента над вокальним твором доцільно знаходити можливості для власного виступу перед «позитивно налаштованою» аудиторією (батьки, рідні, друзі);

- студенту слід використовувати словесні аутотренінги, дивлячись собі в очі перед дзеркалом («у мене найкрасивіший голос», «я співаю краще всіх» та ін.);

- виконавець повинен скласти уявну картину власного виступу з позитивним закінченням;

- під час виступу слід вибрати серед присутніх одну «позитивно налаштовану» людину і виконувати твір персонально для неї та ін.

Перше питання, на яке повинен відповісти не тільки викладач, але і сам студент стосується того, чим викликаний момент «страху сцени», а саме: а) недостатньо вивченим вокальним матеріалом; б) відсутністю практики публічних

виступів; в) відсутністю волі як процесу подолання емоційних переживань. Якщо в аудиторії студент вільно, спокійно, але невпевнено виконує вокальний твір, то на сцені у нього виникає напруга, розгубленість, через що втрачається якість виконання. Надійним способом уникнути «страху сцени» є добре підготовлений власний виступ. У першому випадку (в аудиторії) студент в процесі роботи над вокальним твором отримав вокально-технічні вміння (контроль свідомості); у другому випадку (на сцені) – студент не зафіксував момент переходу від умінь до навичок (контроль підсвідомості); третій момент – відсутність навичок самоконтролю емоційного стану. Зазвичай весь навчальний процес контролюється педагогом і він повинен побудувати його так, щоб у студента з'явилося «автоматичне виконання» вокального твору, і такі риси характеру, як сміливість виконання, впевненість в собі, воля, задоволення від вокальної діяльності, що сприятиме отриманню позитивного кінцевого результату.

Таким чином, організація навчального творчого середовища, орієнтованого на активізацію потенціалу особистості студента, дає можливість студентам на власному досвіді отримати уявлення про ефективність використання вокальної діяльності з максимально можливою самореалізацією, осмислити і визначити свої можливості та професійні завдання.

Другою педагогічною умовою формування вокальної майстерності майбутніх учителів музики виступило «стимулювання ініціативності майбутніх вчителів музики до вокальної діяльності», що спрямовує майбутнього вчителя музики на активну позицію в творчому процесі. Визначення терміна «ініціативність» зв'язується в сучасній філософській та психолого-педагогічній літературі з поняттями «творча активність», «творча особистість», «самостійність» як сукупність соціально значущих якостей. Ряд дослідників (В. Левін, В. Лозова, Б. Теплов та ін.) розглядають ініціативність як вміння людини діяти за своєю необхідністю без нагадування і спонукання, потребу відповідальності за свої дії і вчинки. Так, К. Абульханова-Славська розглядає ініціативність як одну з найважливіших форм соціальної активності, «яка виступає проявом особистісного інтересу і творчого ставлення до дійсності, зустрічної активності по відношенню до іншої людини. Ініціатива - це зберігання особистістю творчої або авторської позиції в процесі діяльності. Ця форма виступає як причина початку і розгортання діяльності» [1, с. 115].

Ініціативність майбутніх учителів музики

до власної вокальної діяльності включає: самооцінку вокально-потенційних можливостей;

виконання вокального твору, втілення і розкриття художнього образу у власній інтерпретації; добір власного репертуару.

Стимулювання ініціативності дає студенту певну свободу в діяльності, перш за все, бажання виконання вокальних творів, які стали вже певними культурними цінностями вокального мистецтва. Під час слухання і перегляду репертуару відомих співаків (фільми, спектаклі, мюзикли) у студента в процесі навчання формуються певні цінності і ідеали до виконання окремих вокальних творів. Викладач з вокалу створює умови, які стимулюють творчу ініціативу студента з добору власного репертуару.

Отже, стимулювання ініціативності майбутніх вчителів музики до вокальної діяльності сприяє розвитку у них таких особистісно-професійних якостей як впевненість, відповідальність, воля, наполегливість, терпіння. Добір студентом власного репертуару на основі певних ідеалів і вокально-виконавських цінностей стимулює до активної самостійної роботи, до поступового занурення у вокально-технічні особливості конкретного твору, до виявлення особливостей та засобів його виконання. Після того, як репертуар затверджений, наступний етап навчання має умови для вирішення конкретних завдань: навчити студента концентрувати увагу на кожному моменті розучування нового матеріалу (від вокально-технічного до художньо-виконавського), а саме – дотримуватися відповідного алгоритму навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, ефективне рішення проблеми формування вокальної майстерності майбутніх учителів музики залежить від створення охарактеризованих педагогічних умов. Педагогічними умовами формування вокальної майстерності майбутніх учителів музики в системі професійної освіти можуть бути обставини, що сприяють розвитку творчої активності, реалізації творчого підходу до вирішення проблеми вокальної підготовки, активізації потенціалу особистості студента, забезпечення позиції активних суб'єктів діяльності. Подальшого дослідження потребує комплексне вивчення становлення вокальної майстерності майбутнього викладача музики на всіх ступенях навчання, починаючи з педагогічного коледжу, музичного училища та педагогічного університету.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности: монография

/ К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

2. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник / В. Г. Антонюк. – К.: Випол, 2007. – 174 с.

3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: «Академия», 2002. – 302 с.

4. Гринь Л. О. Діагностика сформованності вокального голосу майбутнього актора музично-драматичного театру: методичні рекомендації / Л. О. Гринь; заг. ред. Г. В. Локарева. – Запоріжжя: ЗНУ, 2011. – 48 с.

5. Гринь Л. О. Методичні рекомендації до курсу «Вокал» / уклад.: Л. О. Гринь. – Запоріжжя: Дніпровський металург, 2008. – 28 с.

6. Доронюк В. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики: навчальний посібник для викладачів і студентів вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу / В. Доронюк, М. Сливоцький. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦП, 2007. – 306 с.

7. Стахевич О. Основи вокальної педагогіки. Курс лекцій: навч. посіб. для студентів диригентсько-хорових факультетів музичних і педагогічних вузів // Харківська держ. академія культури; Сумський держ. педагогічний ун-т. ім. А. С. Макаренка. – Х.: ХДАК, 2002. Ч. 1: Природно-наукові теорії сольного співу / О. Стахевич. – Х.: ХДАК, 2002. – 92 с.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1980). *Deyatelnost i psikhologiya lichnosti : monografiya*. [Activity and psychology of personality: monograph]. Moscow: Nauka.

2. Antoniuk, V. G. (2007). *Vokalna pedahohika (solnyu spiv): pidruchnyk*. [Vocal Pedagogy (solo singing): Textbook]. Kyiv: Vipol.

3. Bogoyavlenskaya, D. B. (2002). *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey*. [Psychology of creative abilities]. Moscow: «Akademiya».

4. Grin, L. O. (2011). *Diahnostyka sformovannosti vokalnoho holosu maybutnoho aktora*

muzychno-dramatychnoho teatru : metodychni rekomendatsiyi. [Diagnostics sformovannosti vocal voice actor future musical-drama theater guidelines]. Zaporizhzhya: ZNU.

5. Grin, L. O. (2008). *Metodychni rekomendatsiyi do kursu «Vokal»*. [Guidelines for course «Vocal»]. Zaporizhzhya : Dniprovskyy metalurh.

6. Doronyuk, V. (2007). *Osnovy vokalno-pedahohichnoyi tvorchosti vchytelya muzyky: navchalnyy posibnyk dlya vykladachiv i studentiv vyshchyykh navch. zakladiv i vchyteliv muzyky shkil riznoho typu*. [Basics vocal music teacher pedagogical creativity: a manual for teachers and students of Teach. schools and music teachers of schools of various types]. Ivano-Frankivsk: Vydavnycho-dyzaynerskyi viddil TSIP.

7. Stakhevych, O. (2002). *Osnovy vokalnoyi pedahohiky. Kurs lektsiy : navch. posib. dlya studentiv dyryhent-sko-khorovykh fakul'tetiv muzychnykh i pedahohichnykh vuziv*. [Fundamentals of vocal pedagogy. Lectures: teach. guidances. for students of choral conducting and music faculties and pedagogical universities]. Kharkiv : KHDAK.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: формування фахових якостей майбутнього вчителя музики.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OSADCHAYA Tatiana Vsevolodivna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, head of Department of conducting and choral training of the South Ukrainian national pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Circle of scientific interests: formation of professional qualities of future teacher of music.

Дата надходження рукопису 16. 04. 2017 р.

УДК 372.878

ПАРФЕНТЬЄВА Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського e-mail: katunia.matviychuk@gmail.com

ОГЛЯД АСПЕКТІВ ПРЕДМЕТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПРИ ВИВЧЕННІ ШКІЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап модернізації шкільної мистецької освіти

пов'язаний із запровадженням компетентнісного підходу до змісту та організації художньо-естетичного процесу у загальноосвітніх

© Парфентьєва І. П., 2017

навчальних закладах. З огляду на це актуалізується потреба у підвищенні предметно-професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У філософській та психолого-педагогічній літературі досить глибоко досліджені питання, пов'язані з компетентністю та компетенціями. Компетентнісний підхід знайшов відображення в роботах А. В. Хуторського, В. І. Байденко, А. В. Баранникова, Д. А. Іванова, В. Д. Шадрикова та ін. Професійна компетентність висвітлюється в дослідженнях В. А. Адольфа, А. С. Базікова, І. А. Зимньої, Г. А. Козберг, Н. В. Кузьміної, Л. М. Митиной та ін. Специфіку процесу педагогічної освіти вивчали такі вчені, як Є. П. Белозерцев, Н. В. Кузьміна, В. П. Кузовлев і ін. Особливості професійної підготовки вчителя музичного мистецтва відтворено у роботах Е. Б. Абдулліна, Ю. Б. Алієва, О. А. Апраксиної, Л. Г. Арчажнікова, Б. В. Асаф'єва, Д. Б. Кабалевського, Д. А. Науказ, Е. В. Ніколаєвої, Н. А. Терентьєвої, Г. М. Ципіна, В. М. Шацької, В. А. Школяр і ін.

Метою статті є розгляд та аналіз складових предметно-професійної компетентності вчителя музичного мистецтва при роботі з шкільним репертуаром.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно Державним стандартам освіти, компетенції умовно поділяються на ключові і предметні (конкретні професійні компетенції). На відміну від ключових, або базових, предметні компетенції спираються на специфічні аспекти певної галузі навчання.

Музичне мистецтво вимагає від вчителя добре розвинену виконавську техніку, художньо-виконавські навички, що є запорукою їхнього невпинного розвитку та вдосконалення. Виконавська майстерність учителя музичного мистецтва розвивається за допомогою технічних прийомів та оволодіння знаннями різних наукових положень і правил в галузі музичного мистецтва.

Особливістю музично-педагогічної діяльності є те, що вона синтезує педагогічну творчість, що зумовлена постійним творчим пошуком та вмінням оперативно знаходити рішення при умові варіативності навчально-виховного процесу, та художню творчість, яка спричинена творчою природою самого мистецтва. У зв'язку з цим, основною характеристикою професійної компетенції вчителя музики треба вважати художньо-педагогічну творчість, яка реалізується за умов наявності художньо-педагогічного завдання, спирається на базові закони і основні функції творчості та включає в себе художньо-

педагогічну імпровізацію.

Професійно-педагогічна спрямованість педагога-музиканта є основною умовою формування і вдосконалення не тільки окремих якостей його особистості, але і придбання ним найважливіших загальних і соціальних компетенцій.

Професійно-педагогічною спрямованістю визначається вибір методів навчання, освоєння вчителем педагогічної і наукової літератури, музичного репертуару при підготовці до уроку, вироблення самостійності, творчої активності та професійного мислення.

Розглядаючи педагогічні праці І. Ареф'єва, Ш. Амонашвілі, С. Висоцької, В. Орлова, В. Пилипівського, можна виділити певні складові професійної компетентності учителя, а саме: інформаційна; комунікативна; автономізаційна; продуктивна; моральна; психологічна; предметна; особистісні якості вчителя (таблиця 1.).

Складова професійної компетентності

інформаційна	комунікативна	автономізаційна	продуктивна	моральна	психологічна	предметна	особистісні якості вчителя
--------------	---------------	-----------------	-------------	----------	--------------	-----------	----------------------------

(Табл. 1)

Професійно-предметна компетентність вчителя музичного мистецтва складається з спеціально-педагогічної компетентності – як обізнаності в області музично-педагогічної науки; вміння синтезувати педагогічну науку та музичне мистецтво у засіб формування особистісної музичної культури учня; методичної компетентності – це змога до трансформації методів музично-педагогічного впливу у методи музично-естетичної діяльності учнів, що дає основу для самовиховання та творчого саморозвитку; соціально-психологічної компетентності – це обізнаність в області комунікації; здатність до ефективної взаємодії з оточенням в системі міжособистісних відносин; диференційно-педагогічної компетентності – характеризується як знання вчителем індивідуальних особливостей кожного учня: здібностей, характеру, переваг і недоліків тощо; аутопсихологічної компетентності – у вигляді усвідомлення способів професійного самовдосконалення, сильних і слабких сторін своєї особистості і її діяльності та того, що потрібно зробити задля підвищення якості своєї праці. Спеціально-педагогічна компетентність містить наступні групи компетенцій: педагогічні, диригентсько-хорові, музикознавчі, музично-виконавські, науково-дослідницькі.

Провідним компонентом музично-виконавської компетентності вчителя виступає система музично-виконавських компетенцій, яка

проявляється як складний комплекс загальномузичних та теоретичних відомостей і вмій, художньо-виконавську культуру роботи над музичним матеріалом, виконання академічного і шкільного репертуару. У семантичному контексті музично-виконавська техніка є багатогранною, та складається з володіння нюансами музичної мови, вміння грамотно сприймати та інтерпретувати нотний текст, відтворювати означений стиль, риси жанру та форми.

Розглянемо основні пункти, наявність яких гарантує високий розвиток музично-виконавської компетенції:

1. Теоретичний аналіз музичного твору – як знання технології проведення аналітичної роботи для осмислення закономірностей стилю, жанру та їхніх характеристик; історичної періодизації мистецьких напрямків; своєрідності стилістики та основних принципів формотворення. Виявляється як здатність реалізовувати міжпредметні зв'язки; розрізняти елементи музичної мови; усвідомлювати значення засобів музичної виразності; виокремлювати кульмінації тощо.

2. Інтерпретація або виконавське втілення задуму – ґрунтується на використанні вчителем музики наступних інформаційно-операціональних компонентів – знання технології поетапного розучування твору; прийомів і способів звуковидобування; основних аплікатурних принципів і послідовностей; художньої природи музичного матеріалу. Проявляється у вмінні дотримуватися балансу у співвідношенні художніх і технічних завдань; ефективному подоланні технічних труднощів; концентрації уваги на звучанні і свободі виконавського апарату; здійсненні слухового самоконтролю.

3. Ансамблеве музикування та концертмейстерська діяльність – заснована на усвідомленні акустичних особливостей різних музичних інструментів та діапазонів співацького голосу; закономірностей виконання сольної та акомпануючої партії; смислових навантажень різних видів акомпанементу. До цього відносять уміння слухати соліста, передбачати його художні наміри; знаходити відповідну палітру тембрально-динамічних барв; орієнтацію в різних фактурах вокально-хорових творів; здатність вносити відповідні зміни в партію акомпанементу, виходячи з художньо-технічних завдань.

4. Творче музикування вчителя музичного мистецтва, що включає в себе такі види діяльності, як: читка з листа, транспонування, підбір по слуху, імпровізація; способи скорочення і полегшення перевантажених гармонійних голосів і фактур; логіку формування музично-слухових уявлень;

здатність швидко орієнтуватися у змінах розвитку фактури і засобів музичної виразності; передбачати логіку розвитку музичної думки; спрощувати матеріал від другорядних елементів; застосовувати аплікатурні фігури в усіх тональностях.

Таким чином, високий рівень професійної музично-виконавської компетентності вчителя проявляється в наступних показниках: високі професійні знання в області музично-виконавського мистецтва – глибокі, представляють системну цілісність, з високою ефективністю використовуються для прийняття рішень не тільки в типових умовах, але і в нетрадиційних ситуаціях; окремі елементи знань носять авторський характер, є новаторськими; високопрофесійні інструментально-виконавські вміння і навички вчителя характеризуються вмільм поєднанням дій репродуктивного та творчого порядку, що дозволяє домагатися високих виконавських результатів; ефективність практичної реалізації окремих виконавчих дій підвищується за рахунок використання авторської технології.

Всебічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється за допомогою дисциплін вокально-хорового циклу, таких як: диригування, хорознавство, хоровий клас, методика та практикум роботи з хором тощо. Одним із основних профільних предметів практичного спрямування на вокально-хорову діяльність є хорове диригування. Під час засвоєння даного курсу студенти мають змогу до набуття та вдосконалення виконавської майстерності диригента хору; вчать творчої інтерпретації художніх творів; набувають уміння читати хорові партитури; оволодівають навичками самостійної роботи над шкільним пісенним репертуаром; удосконалюють мелодичний та гармонічний слух. На заняттях з диригування студенти виконують такі форми роботи, як: ознайомлення з музичним твором під час вивчення гри партитури на фортепіано (напам'ять); вокалізація хорових голосів сольфеджуванням та з літературним текстом; музично-теоретичний аналіз твору (як в усній формі, так і у вигляді письмової анотації); технічна робота над опануванням диригентського руху (схеми диригування), як підготовчий етап до роботи з хоровим колективом; власне диригування хорових творів із супроводом концертмейстера; вивчення шкільного репертуару (у формі самостійного ознайомлення); читка з листа хорових творів з подальшим аналізом виконавських завдань та виконанням композиторської задумки.

Робота з шкільним пісенним репертуаром передбачає вивчення пісень, написаних для дітей та підлітків від дошкільного до старшого

шкільного віку. У методичних розробках вітчизняних та зарубіжних науковців О. Єгорова, К. Пігрова, В. Соколова, П. Чеснокова, Л. Дмитрієвої, Н. Черноиваненко виявлено послідовність роботи над вокально-хоровими творами різного рівня складності: підготовка робота; показ і початкова робота; технічне засвоєння та робота над вокально-хоровим ансамблем і художнє виконання у концертному варіанті. На кожному з етапів роботи над шкільним репертуаром формуються певні професійні компетенції.

Перший етап: підготовча робота. На даному етапі проходить формування теоретико-музичної компетенції. Вона характеризується за наступними критеріями: аналіз жанрових особливостей твору; огляд та ознайомлення із творчим доробком композитора, що дасть змогу більш глибокого проникнення в ідейно-художній задум автора з метою вірної виконавської інтерпретації; теоретичний розбір твору задля виявлення проблемних епізодів вокального виконання.

Другий етап: показ твору. Цей етап передбачає формування та розвиток інструментально-виконавської компетенції. У якості підготовчої роботи до цього етапу, майбутній вчитель музичного мистецтва виконує розбір акомпанементу до шкільного твору, де часто виникає необхідність у підборі акордів під мелодичну лінію за допомогою цифровки (буквенне позначення акордів з їхнім розташуванням). Дуже важливим є врахування вокально-виконавських здібностей, щоб акомпанемент не заважав співу та повністю відповідав характеру твору. Завеншення цього етапу є виконання твору під власний супровід.

Третій етап: проспівування голосів на сольфеджіо та з літературним текстом. На цьому етапі проходить формування вокально-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва. Завданням третього етапу є вивчення мелодії за голосами, спочатку у формі сольфеджування (або вокалізація на голосний звук), далі – з використанням літературного тексту.

Четвертий етап: розучування пісні, на якому формується диригентсько-хорова компетенція у поєднанні з інструментально-виконавською та вокально-виконавською компетенціями з попередніх етапів роботи над шкільним репертуаром. Зміст поданого етапу полягає в одночасному проспівуванні одного з голосів під фортепіанний супровід мелодичної лінії з диригуванням відповідної схеми другою рукою. Окрім формування вищезазначених компетенцій, відбувається розвиток рухової координації, завдяки різним функціям лівої та правої руки (одна з них реалізує інструментальний супровід мелодії для точності

інтонування, інша – забезпечує диригентський жест для тактування).

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Професійно-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва включає в себе систему музично-теоретичних, диригентсько-хорових і вокально-хорових, музично-виконавських і методичних компетенцій, що складають інформаційно-операційну основу загальної професійної компетентності фахівця і мають моральну і педагогічну спрямованість. Саме їхня наявність (в сумі з загальнокультурними, психолого-педагогічними знаннями і вміннями, ціннісними та творчими орієнтаціями, педагогічними та музичними здібностями, професійно значущими якостями) виступає найважливішою умовою і передумовою ефективної музично-виховної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вяземский, Е. Е. От основ профессионального мастерства к основам профессиональной компетентности /Е. Вяземский // История. Газета Изд. дома «Первое сентября».– 2010. – № 20. – С. 34–39; № 12. – С. 41–46; № 10.– С. 36–40.
2. Гадалова І. Г. Методика викладання музики у початкових класах: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1994. – 272 с.
3. Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н. М. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.05.00 «Муз. воспитание», 03.07.00 «Преподование в нач. классах общеобразоват. шк.» / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, № 5, 2003. – С. 4–18.
5. Никитенко Н. А. Компетентностный подход в профессиональной подготовке педагога /Н. А. Никитенко // Завуч для администрации школ. – 2009. – № 6. – С. 112–116
6. Чижевський Б. Г. Загальноєвропейський аспект формування змісту освіти в Україні // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Стандарти загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи» – Київ, 1996. – С. 129–132.

REFERENCES

1. Vyazemskiy, Ye. Ye. (2010). *От основ профессионального мастерства к основам профессиональной компетентности*. [From the foundations of professional mastery to the basics of professional competence]. Moscow: Pervoye sentyabrya.
2. Gadalova, I. G. (1994). *Metodyka vykladannya muzyky u pochatkovykh klasakh: Navch. Posibnyk*. [The methodology of the presentation of music in the rote classes: Nav. Posibnyk]. Kyiv.

3. Dmitrieva, L. G., Chernoiivanenko, N. M. (1989). *Metodika muzykalnogo vospitaniya v shkole: Ucheb. dlya uchashchikhsya ped. uch-shch on spets.* [Method of musical education in school: Proc. For students ped. Uch-sh on spets]. Moscow: Education.

4. Zimnyaya, I. A. (2003). *Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya.* [Key competence – a new paradigm of education results]. Moscow: Vysshee obrazovanye sehodnya.

5. Nikitenko, N. A. (2009). *Kompetentnostnyy podkhod v professional'noy podgotovke pedagoga.* [Competence approach in vocational training of a teacher]. Moscow.

6. Chizhevsky, B. G. (1996). *Zahalnoyevropeysky aspekt formuvannya zmistu osvity v Ukraini.* [Pan-European dimension of education content formation in Ukraine]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПАРФЕНТЬЄВА Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;

Наукові інтереси: інтеграційні процеси у вокально-хоровому мистецтві

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PARFENTYIEVA Irina Petrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of musical art of the Nikolaev national University named of V. O. Suchomlunskui.

Circle of scientific interests: integration processes in vocal and choral arts.

Дата надходження рукопису 27. 04. 2017 р.

УДК 378:78

ПЛОХОТНЮК Олександр Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інструментально-виконавської майстерності Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: o.plokhotniuk@kubg.edu.ua

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

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Виховання людини, формування особистості як найвищої цінності суспільства завжди були в центрі уваги педагогічної науки. Формування ціннісних орієнтацій людини складається з єдності і взаємодії багатьох чинників, які впливають на її розвиток. Особливий інтерес становить вивчення проблеми професійних цінностей, професійно ціннісних орієнтацій особистості як складового компонента її ціннісних орієнтацій. Наявність усталених, відповідних інтересам суспільства ціннісних орієнтацій характеризує зрілість людини (А. Здравомислов). Професійні цінності відображають сутність та спрямованість професійної діяльності та ставлення до неї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей досліджено в працях відомих науковців, зокрема: професійно-педагогічні цінності вчителів (С. Бадюл, С. Єрмакова, Р. Миронова, В. Оссовський, С. Хмара,

Є. Шиянов та ін.), ціннісні орієнтації молоді в галузі культури (Н. Бакланов, О. Дем'янчук, В. Дряпіка, Ю. Малишев, Г. Падалка, О. Семашко, Н. Яранцева та ін.). Втім, питанням закономірностей формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей саме в процесі музично-виконавської діяльності майже не приділяється уваги, незважаючи на визначальну роль музичного виконавства в професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів. Такий стан дослідження проблеми вказує на актуальність подальших наукових розвідок, зокрема на розробці та впровадженні педагогічних умов, спрямованих на вирішення зазначеної проблеми.

Мета статті – на підставі теоретичних розробок зазначеної проблеми розглянути можливості впровадження педагогічних умов формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності.

Виклад основного матеріалу

© Плохотнюк О. С., 2017

дослідження. Аналіз науково-методичної літератури з проблем формування професійно ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, характеристика сутності та структури професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей та особливостей музично-виконавської діяльності, результати констатувального етапу експерименту дали підстави для визначення педагогічних умов формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності.

1. Посилення ціннісної спрямованості професійно орієнтованих дисциплін шляхом: включення аксіологічної складової в зміст професійно орієнтованих дисциплін, створення ціннісно-сміслових навчальних ситуацій, використання в навчальному процесі творів музичного мистецтва, що відповідають індивідуальному рівню професійної підготовленості студентів.

2. Поетапне оволодіння музично-виконавською майстерністю як основи професійного становлення студентів з урахуванням їхніх особистісних професійно значущих якостей.

3. Спрямованість самостійної роботи з музично-виконавських дисциплін на формування здатності студентів до творчої інтерпретації музичних творів, на саморозвиток майбутніх фахівців.

4. Включення в активну ціннісно-орієнтаційну музично-виконавську діяльність у рамках концертної практики, спрямовану на закріплення позитивних особистісних професійно значущих якостей, гуманістичного змісту професійно ціннісних орієнтацій.

Студенти навчалися за розробленою автором програмою, що передбачала:

1) використання ігрових ситуацій, проведення тематичних концертів-лекцій з метою активізації творчого підходу до музично-виконавської діяльності;

2) впровадження спецкурсу «Історія становлення, розвиток та основи джазового виконавства» у навчальний процес та практична реалізація цих знань у музично-виконавській діяльності;

3) уточнення технологічних аспектів виконавської підготовки, пов'язаних із організацією самостійної роботи в класі основного музичного (спеціального) інструмента та інших виконавських дисциплін;

4) проведення порівняльного аналізу інтерпретаційних особливостей видатних музикантів та робота над власною інтерпретацією;

5) систематизацію концертно-виконавської діяльності [3].

На формуальному етапі експерименту ми використовували різні види ігрової діяльності та проводили певні тематичні концерти-лекції. Зокрема, запропонували студентам концерт-лекцію «Засоби музичної виразності у процесі розкриття художнього образу твору», на якому поставили за мету переконати студентів у необхідності дотримання усіх зазначених у нотному тексті засобів музичної виразності. Ми вибрали для прикладу відомий класичний концерт для труби з оркестром Й. Гайдна (фрагмент I частини), у перекладі для труби з фортепіано. Враховуючи те, що особливо цінним у навчальному процесі вважається поєднання словесного пояснення з живим показом на інструменті [1], нами було спочатку виконано фрагмент концерту з дотриманням усіх засобів музичної виразності, а потім теоретично викладено важливість точного їх дотримання, а саме, гармонії, динаміки, штрихів, регістру, темпу, ритму, особливості фразування тощо. А для більш ґрунтовного доведення їхньої значущості ми, попередньо домовившись із концертмейстером, виконували цей концерт то з відхиленням від гармонії, то з недотриманням вказаної автором динаміки, то з іншими штрихами і т.п. При подачі інформації враховували різний рівень підготовки студентів перших, других та третіх курсів. Після обговорення зазначеної теми всі присутні студенти (100%) дійшли висновку, що для розкриття художнього образу твору важливо користуватися усіма засобами музичної виразності. Про це свідчить і їхня безпосередня емоційна реакція під час слухання некоректного виконання.

Іншим заходом, покликаним сформуванню у майбутніх педагогів-музикантів діагностично-прогностичні вміння, було проведення бліц-гри «Презентація твору». Завдання полягало в тому, щоб захопити студентів до вивчення заданого музичного твору. В процесі цієї гри студенти використовували в практичній формі набуті знання щодо добору та використання педагогічного репертуару, діагностики особистості студента та прогнозування перебігу роботи над музичним твором. Крім того, під час гри тренувалися навички якісного педагогічного показу творів.

Інше завдання полягало у виконанні студентами музичного твору за власним бажанням (здебільшого виконувались твори з репертуару фахових дисциплін). Пропонувалося розподілитися за спеціалізаціями (фортепіано, духові та ін.),

прослухати виступи колег, розробити для них індивідуальний план на основі аналізу виступу кожного виконавця та обговорити його з викладачами. Цей метод дозволить акцентувати увагу на включенні кожного студента до процесу музично-виконавської діяльності.

Для ознайомлення студентів з джазом та особливостями його виконання нами було розроблено та впроваджено спецкурс «Історія становлення, розвиток та основи джазового виконавства», який складається з двох частин. У першій частині розглядається історія становлення та розвиток джазу, його стилі й напрямки. У другій – висвітлюються технологічні аспекти виконання [3]. А для підвищення інтересу до цього виду мистецтва перед початком занять запропонували студентам концерт-лекцію «У ритмах музики гарного настрою» за участю джаз-ансамблю «Традиція», де лунала музика класичного періоду розвитку джазу. Твори виконувались у хронологічному порядку, а перед кожним номером коротко подавалась інформація про композитора, історію написання твору, особливості виконання тощо. Така подача матеріалу з музичними ілюстраціями, перш за все, сприяє активізації мотиваційної сфери студентів до вивчення предмету, особливо, коли в концерті-лекції беруть активну участь їхні колеги по навчанню.

Одним з найважливіших видів музично-виконавської діяльності залишається самостійна робота студентів. На неї припадає найбільша кількість годин. Саме під час цієї діяльності відбувається професійне зростання, виправляється більшість недоліків, виявлених на заняттях з викладачем, підвищується рівень виконавської майстерності, вдосконалюється інтерпретація музичних творів. Чим краща якість організації самостійної роботи студента – тим краща якість концертного виступу. Таким чином, постає питання якісної організації самостійної роботи в класі основного музичного (спеціального) інструмента, ансамблю та ін. Однак, складність вирішення цієї проблеми полягає в тому, що кожний музичний інструмент має свою специфіку. Це більше двадцяти п'яти музичних інструментів, не враховуючи їхні підвиди, які теж містять певні особливості. І, відповідно, по кожному з них існує багато методик щодо вдосконалення різних аспектів виконавської майстерності.

Тому, неможливо розробити універсальну методіку з організації самостійної роботи, яка буде позитивно впливати на професійне зростання молодих виконавців, незалежно від того, на якому

інструменті вони грають. До цього слід додати, що для підвищення рівня музично-виконавської майстерності, навіть, студенти, які займаються на певному інструменті можуть цілком використовувати різні методики з об'єктивних причин.

Для вирішення цього складного завдання у рамках нашого дослідження було проаналізовано з викладачами виконавські особливості кожного студента експериментальних груп та перспективи застосування конкретних методик у кожному окремому випадку, враховуючи програмні вимоги певного періоду навчання.

Окрім використання особистісного підходу у вирішенні проблеми вдосконалення музично-виконавської майстерності й, зокрема, організації самостійної роботи в класі основного музичного (спеціального) інструмента, було організовано відкриті уроки та майстер-класи, в яких брали участь провідні педагоги-музиканти. Це дало змогу студентам ознайомитися з різними підходами у вирішенні питань, пов'язаних як із технологічними аспектами виконавства, так і з інтерпретаційними особливостями виконання музичних творів відомими музикантами.

Під час роботи над вдосконаленням виконавської інтерпретації, перш за все, відмітимо визначення цього терміну О. Котляревською, яка найповніше розкрила його смисл. На її думку, інтерпретація – це специфічна форма індивідуально-творчої культурної діяльності, спрямованої на розкриття сенсу музичного твору [2]. Дійсно, що це активний творчий процес, у якому воля композитора має стати власною волею інтерпретатора.

У процесі занять зі студентами ми розглядали інтерпретацію як процес, що є похідним від двох основних чинників, і який визначає кінцевий результат – створення виконавського трактування, що втілюється в конкретному одноразовому виконанні. Перший чинник, від чого залежить інтерпретація – це сам виконавець. Другий – це об'єктивні умови, які сприяють існуванню твору: зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми суспільного музикування тощо.

У навчально-виховному процесі загальна оцінка з фахових дисциплін «Оркестровий клас», «Камерний ансамбль», «Концертмейстерський клас» тощо складається з комплексу вимог, а саме – виконання різноманітної за жанрами та стильовими особливостями програми, та виконавська інтерпретація того, або іншого музичного твору студентом. Ці вимоги

складені відповідно до вимог програм із фахових дисциплін. Результати виступу фіксувалися у протоколах іспитів або заліків, форма яких була розроблена нами спільно з викладачами кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Результат у балах, який за виступ одержав студент переводився в оцінку згідно з вимогами кредитно-модульної системи навчання та особливостями мистецько-педагогічних спеціальностей.

Відповідно до навчальних програм з вищезазначених фахових дисциплін під час іспитів студенти повинні продемонструвати певну виконавську концепцію (розкриття художньо-образного змісту твору, розуміння та втілення його стилістичних особливостей, інтерпретаційний план як результат детального аналізу творчого задуму композитора).

Оцінювання студентів ураховує якість виконання завдань за такими критеріями:

1. Технічне виконання;
2. Художньо-образне розкриття твору;
3. Інтерпретація художнього твору;
4. Концертно-виконавська поведінка.

Оцінка «відмінно» – цілісно усвідомлене виконання всієї програми на достатньому художньому та технічному рівні. Високий рівень зрілості музичного мислення, технічної підготовки, творче відношення до твору, яскравий приклад виконавської інтерпретації, переконливість трактування та артистичність виконання.

Оцінка «добре» – усвідомлення виконання всієї програми на достатньому художньому і технічному рівні при наявності деяких несуттєвих недоліків, а саме: наявність окремих незначних технічних помилок, недостатня виразність та емоційність.

Оцінка «задовільно» – виконання всієї програми на слабкому художньо-технічному рівні, недостатнє розуміння та втілення художнього образу, наявність значних технічних та текстових помилок.

Оцінка «незадовільно» – відсутність цілісності і розуміння художнього образу у виконанні програми, велика кількість технічних помилок, відсутність професійних навичок, невміння психологічно налаштуватися на якісне виконання програми і подолати хвилювання.

У ході експериментального дослідження ми дотримувалися того положення, що в процесі виконання музичного твору студенти повинні узагальнити результати музично-теоретичного аналізу і в подальшому

використовувати їх для розробки репетиційного плану занять та втілення художньої інтерпретації.

Виконавський аналіз твору, що вивчається, повинен синтезувати всі окремі художні засоби музичної виразності в їхній взаємодії для того, щоб у виконавця виникла певна цілісна картина, яка, з одного боку, адекватна композиторському задуму, змісту і стилю твору, а з іншого – відображає в художній інтерпретації позицію самого виконавця.

У процесі роботи над тим чи іншим музичним твором ми обов'язково звертали увагу також на те, що не менш важливу роль відіграють пропорції і співвідношення динамічних, агогічних та інших контрастів, які обумовлені змістом і характером твору під час його вивчення. Тому особливого значення на даному етапі роботи набуває почуття міри. Вибір тих чи інших виконавських засобів та прийомів не може бути випадковим; він визначається саме за змістом і характером музики.

Як відомо, особлива увага виконавця у роботі над музичним твором приділяється якості звучання, так би мовити «виразний спів», який потрібно застосовувати не тільки в кантілені, але й в технічних епізодах. Саме такої «співучої» техніки потребують скрипкові концерти П. Чайковського, О. Глазунова, Концертна сюїта С. Танєєва, віолончельні «Варіації на тему рококо» П. Чайковського та ін.

З іншого боку, у процесі нашої експериментальної роботи ми звертали увагу студентів на таку обставину: молоді виконавці в роботі над технікою виконання часто забувають, що кантілена – важлива галузь технічної майстерності, як відносно співучості, так і відносно динаміки, артикуляції тощо.

У процесі роботи над музичним твором пропонувалось звертати увагу на виразне, «тепле», динамічно яскраве звучання. Тому робота над виразністю звуку безумовно пов'язана з роботою над музичним твором взагалі. У процесі такої роботи активно проявляються емоційні та інтелектуальні здібності виконавця.

У роботі над музичною фразою ми домагаємось від студентів дуже гнучкої динаміки виконання, оскільки, зміна динамічного відтінку сприяє зміні характеру й побудові музичної фрази. Треба зауважити, що динамічні відтінки мають не абсолютний, а відносний характер. І має місце той факт, що вони не завжди виставлені композитором. Так, наприклад, в творах Й. С. Баха динамічні позначення практично відсутні; автор

пропонував фразування смаку і почуттю стиля виконавця. В деяких фразах із Скрипкового концерту Л. Бетховена і Скрипкової сонати Ф. Шуберта професійний виконавець звичайно використовує додаткові динамічні відтінки, не визначені автором. Вирішуючи питання вибору динамічних нюансів ми виходили із загального плану інтерпретації музичного твору, а також із тлумачення змісту певної фрази.

Виконавство у нашому розумінні – не пасивний і не об'єктивно безпристрасний процес, тобто, воно відображає світосприйняття студента, сформованість його професійно ціннісних орієнтацій, його загальну музично-педагогічну культуру.

На останньому етапі роботи над музичним твором ми обов'язково пропонуємо проводити аналіз інтерпретацій відомих виконавців даного музичного твору, які вирізняються своєю творчою індивідуальністю. Якщо в одному виконанні ми чуємо романтично-хвилюючий характер, то в іншому – класично-урівноважений; в одній інтерпретації висвітлюється філософська думка, в іншій – глибока емоційність; один виконавець прагне підкреслити драматичну лінію твору, інший – ліричну; в одній інтерпретації музичні образи динамічні, загострені, в іншій – більш пом'якшені. Але насправді ці інтерпретації нас переконують відповідністю композиторському задуму, стилю і змісту творів, що виконуються.

У процесі роботи зі студентами над інтерпретацією вже вивченого музичного твору ми пропонуємо виконувати п'єсу в концертному варіанті в присутності інших студентів, це так звана «лінія наскрізної дії» [2, с. 116]. По-перше, має місце перевірка естрадної витримки виконавця, його розуміння твору; по-друге, студент перед іншими студентами-слухачами мобілізує свої творчі ресурси, активізує емоції і натхнення, і, по-третє, має можливість почути критичне судження і педагога, і студентів, зокрема про запропоновану інтерпретацію музичного твору.

Як відомо, головний результат музично-виконавської діяльності – це концертне виконавство, в якому демонструється кінцевий результат роботи над музичним твором. Під час публічного виступу мобілізуються всі здобуті в процесі навчання музично-виконавські знання, уміння та навички. У процесі дослідно-експериментальної роботи ми ставили за мету певним чином систематизувати концертно-виконавську діяльність студентів-музикантів. На нашу думку, академічні концерти, що

проводяться два рази в семестр, не в змозі повною мірою замінити спілкування з музикою та слухачами на відкритому публічному концерті.

Як відомо, на заняттях з фахових дисциплін студенти отримують програму «максимум», опрацювання якої розраховане на весь період навчання, від одного модульного контролю до іншого (двічі в семестр). Робота над цими музичними творами сприяє професійному розвитку молодих виконавців. Окрім програм, що виносяться на академічні концерти, на заняттях з фахових дисциплін потрібно вивчати й інші, менш складні музичні твори для збагачення виконавського репертуару. Саме вже з опрацьованих студентом музичних творів можна будувати програму тематичних концертів, концертів-лекцій тощо. Ми запропонували проводити один з видів модульного контролю зі спеціального інструмента в духовиків у V семестрі – т. зв. модуль «Повторного репертуару».

Концертно-виконавська діяльність студентів містить декілька важливих складових, а саме: а) концертно-просвітницька діяльність, що знайомить слухачів із музичним мистецтвом; б) професійна діяльність виконавця, що безпосередньо пов'язана з майбутньою професією педагога-музиканта.

У процесі експериментальної роботи нами було розроблено наступні тематичні заходи: 1) конкурс на краще виконання музичних творів композиторів XVII – XVIII ст.; 2) конкурс на краще виконання творів XIX – XX ст.; 3) конкурс на краще виконання творів українських композиторів; 4) конкурс на краще виконання естрадно-джазових композицій.

Зазначені виконавські конкурси проводилися систематично (на кожному курсі кожної спеціальності окремо), протягом усього експериментального дослідження в період між модульними контролями. Перший конкурс проводився в кінці вересня, другий – в кінці листопада, третій – в кінці лютого, четвертий – в кінці квітня. До участі в ньому залучалися лише студенти експериментальної групи.

Поряд з публічними концертними виступами особливу увагу ми приділяли заняттям у класах фахових дисциплін. Для кращого стимулювання музично-виконавської діяльності майбутніх педагогів-музикантів і, зокрема, відчуття «публічного» музикування, пропонували студентам експериментальної групи, попередньо узгодивши це питання з викладачами, відвідувати заняття інших студентів. По-

перше, така відкрита форма уроків не абияк стимулює майбутніх педагогів-музикантів до вдосконалення власної виконавської майстерності (щоб виглядати «достойно» на кожному занятті перед колегами-студентами); по-друге, активний учасник цього процесу має постійних слухачів-фахівців; по-третє, у слухачів збагачуються знання виконавського репертуару та особливості його опанування, оскільки на відміну від слухання досконалого виконання творів провідними музикантами в запису (кінцевий результат роботи над музичним твором), студенти на цих заняттях розуміють головне, тобто яким чином домогтися якісного виконання певного музичного твору; по-четверте, мають можливість спостерігати за діяльністю викладача та вдосконалювати свою власну професійно-педагогічну майстерність: які засоби, форми і методи він використовує в процесі занять із кожним окремих студентом.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, перевірка педагогічних умов формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, що тривала протягом трьох років і включала в себе всі основні види музично-виконавської діяльності, а саме: відбір творів мистецтва для вивчення їх на заняттях із фахових дисциплін, вдосконалення музично-виконавської майстерності студентів, розуміння й втілення музично-виконавської концепції творів, організації самостійної роботи студентів з фахових дисциплін та концертно-виконавська діяльність – свідчить, що цілеспрямоване застосування вищевказаних науково обґрунтованих педагогічних умов у навчально-виховному процесі ефективно впливає на формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гинзбург Л. С. О работе над музыкальным произведением / Гинзбург Л. С. – [4-е изд., доп]. – М.: Музыка, 1981. – 143 с.
2. Котляревська О. В. Варіативний

потенціал музичного твору: культурологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: 17.00.01 «Теорія і історія культури» / О. В. Котляревська. – К., 1996 – 21 с.

3. Плохотнюк О. С. Формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Плохотнюк Олександр Сергійович. – Луганськ, 2009. – 244 с.

REFERENCES

1. Ginzburg, L. S. (1981). *O rabote nad muzykalnym proizvedeniem*. [About working on music]. Moskva: Vid-vo «Musika».
2. Kotlyarevska, O.V. (1996). *Variativnyi potencial muzichnogo tvoruu: kulturologichnyi aspekt teoryi interpretatsiy i problemy muzichnoi pedagogic.i* [The variable potential of music: cultural aspects of the theory of interpretation and problems of music pedagogy]. Kyiv.
3. Plohotnyuk, O. S. (2009). *Formuvannya profesynno cinnisnyh orientatsiy studentiv mistecko-pedagogichnyh specialnostey u procesi musychno-vkonavskoi diyalnosti*. [Formation of professional value system among the students of artistic and pedagogical specialities in the process of musical performing activity]. Lugansk.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PLOKHOTNYUK Alexander Sergiiyich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Instrumental and Performance Skills of the Art Institute Boris Grinchenko Kiyv University,

Circle of scientific interests: theoretical and methodological foundations of professional training of students of musical specialties on the principles of axiology.

Дата надходження рукопису 05. 04. 2017 р.

УДК [37:008]:37.011.3-051

ПРОВОРОВА Євгенія Михайлівна –
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
кафедри теорії та методики
музичної освіти, хорового співу і диригування
Національного педагогічного
університету імені Михайла Драгоманова
e-mail: ev.provorova@gmail.com

ТЕХНОЛОГІЯ МАЙСТЕР-КЛАСУ У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006) [7] визначено компетентності, важливі для працевлаштування, активної громадянської позиції, життєвого, професійного успіху особистості. До ключових компетентностей віднесено, зокрема, обізнаність та самовираження у сфері культури, здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва, глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя поваги до розмаїття культурного вираження представників інших народів.

У цьому контексті акцентуємо увагу на викладанні музики в загальносвітній школі не лише як навчального предмета, а й як дієвого засобу емоційно-естетичного виховання. Мелодія народної чи авторської пісні, уміло донесена через учителя-коуча, фасилітатора, тьютора, дозволяє учням відчувати найтонші відтінки почуттів, розвиває естетичний смак.

«Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний вчитель, – зазначається в Концепції нової української школи «Нова українська школа. Простір освітніх можливостей» [7]. Тож мета фахово-методичної підготовки до співацької діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах – підготовка таких учителів музики, які своєю вокальною майстерністю, з урахуванням освітніх технологій створюють умови для розкриття потенціалу учня як унікальної цілісної особистості, допомагають та стимулюють формування вокальних навичок та співацьких здібностей учнівської молоді. Серед активних та інтерактивних форм проведення занять з метою формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики до музично-педагогічної, співацької діяльності в школі виділяємо майстер-клас. Однак, анкетування, проведене серед учителів і викладачів з методики навчання музики в педагогічних університетах (опитуванням охоплено 32 викладачі із 7 ВНЗ України), засвідчує, що в

методичних курсах і в процесі підготовки до педагогічної практики інноваційні технології, зокрема, технологія майстер-класів використовуються недостатньою мірою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Актуальним проблемам теорії та методики музичного навчання, методичної підготовки майбутніх учителів музики присвячені дослідження Е. Абдулліна, О. Апраксіної, А. Козир, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалки, Т. Рейзенкінд, О. Ростовського, В. Федоришина та ін., питанням формування професійної майстерності у студентів інститутів мистецтв – А. Козир. Концептуальні положення педагогічної інноватики розкриваються у наукових працях В. Бондаря, І. Зязюна, О. Пометун, Г. Селевко, С. Сисоевої та ін.

Мета статті. У межах статті на основі аналізу, систематизації, узагальнення наукових джерел, аналізу педагогічного досвіду окреслимо роль і специфіку організації майстер-класу як технології активного навчання у методичній підготовці майбутнього вчителя музики крізь призму праксеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений аналіз наукових джерел, досвід власної викладацької діяльності на мистецькому факультеті дозволив розглядати методичну підготовку майбутніх учителів музики до співацької діяльності як процес музично-методичного навчання, що спрямований на формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики [9]. Серед компонентів методичної підготовленості виділяємо, зокрема, і праксеологічний компонент, що знаходить вираження в оволодінні студентами методичною термінологією, опануванням технологій навчання, вміннями планувати, організовувати урок чи позакласну роботу з мистецьких дисциплін, що формується під час вивчення теорії та методики навчання музики, а також під час педагогічної та асистентської практики.

У процесі навчання музично-методичних курсів важливо задіювати як традиційні (лекції, семінари, лабораторні, факультативи, спецкурси та ін.), так й інноваційні види і форми навчально-пізнавальної діяльності: творчі лабораторії, методичні майстерні, майстер-

© Проворова Є. М., 2017

класи, проблемні семінари та ін., під час яких студенти набувають фахових знань, поглиблюють уявлення про сучасні освітні методи і технології, набувають певний досвід їхньої реалізації в освітньому процесі. Термін «технологія» (від гр. *techne* – майстерність і *logos* – слово, вчення) дослідники загалом характеризують як знання про майстерність. Вибір освітньої технології на заняттях означає «вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання і стилю роботи вчителя з учнем» [8, с. 11].

Серед продуктивних освітніх технологій, що спрямовані на індивідуальну освітню траєкторію розвитку студента, його творчу самореалізацію, виділяють технології активного та інтерактивного навчання. Розкрити творчі можливості майбутніх учителів музики через занурення в досвід старшого колеги-вчителя дозволяє технологія майстер-класу (від англійського *masterclass*: *master* – кращий в якій-небудь галузі *class* – заняття, урок).

Головними героями майстер-класу є майстер – педагог, котрий веде майстер-клас, його учні (студенти), любов до професії. В. Сухомлинський характеризує майстра як творця, котрий закоханий у свій предмет, школу, має доведені до найвищого рівня мистецтва знання і вміння, уміло організовує час: Видатний педагог зазначає: «Посправжньому любить свій предмет лише той педагог, який на уроці викладає соту частину того, що знає. Чим багатші знання педагога, тим яскравіше розкривається його особисте ставлення до знань, науки, книги, розумової праці, інтелектуального життя» [11, с. 183].

Аналіз опитувань, інтерв'ювань учителів, студентів, викладачів, власний досвід практичної роботи з майбутніми вчителями музики засвідчує, що навіть досвідчений викладач не завжди може навчити конкретним технікам, навичкам. Припускаємо, що тренер у майстер-класі має бути аналітиком, а творчий потенціал майстра оптимально передається в живому спілкуванні. Розглянемо специфіку майстер-класу на основі узагальнення наукових праць.

Майстер-клас проводиться з метою демонстрації інноваційних прийомів, способів, технологій навчання; презентації свого досвіду або досвіду іншого педагога в реальному часі чи засобами мультимедіа. Мета майстер-класу – це також і музично-естетичне виховання студента. Серед важливих ознак майстер-класу виокремлюємо, зокрема, і такі, як створення умов для залучення студентів в активну діяльність; постановка проблемного завдання і вирішення її через «програвання» різних професійних ситуацій; надання можливості кожному учаснику обирати й оцінювати пропонування методичний матеріал; співпраця

учитель – учень /викладач – студент, співтворчість і спільний пошук. До критеріїв оцінки проведеного майстер-класу, за О. Інгою [4], відносимо культуру представлення ідеї, ексклюзивність методики, оптимальність інформації, наявність оригінальних прийомів актуалізації, пошуку, відкриття, осяяння, чіткий алгоритм, рефлексії; артистичність; загальну культуру майстра.

Найбільш бажані майстер-класи зі студентами випускних курсів. Для участі у майстер-класі, наприклад, з постановки голосу майбутнім учителям музики важлива теоретична підготовка у процесі всіх років навчання в університеті. Зокрема, на *другому курсі* в ході аудиторної та самостійної роботи приділяємо увагу засвоєнню знань про резонатори голосового апарату, їхнє значення та практичне застосування; організацію співацького дихання, співацьку позицію звука або резонансовий пункт; реєстри співацького голосу; особливості дитячих голосів молодшого шкільного віку та методичні прийоми роботи з піснями із репертуару для дітей цього віку; інтонацію як основу музичної мови. Важливі знання розвитку вокального слуху, вокальної техніки. Особливу увагу приділяємо формуванню вокальних голосних звуків у верхній частині діапазону; вдосконаленню роботи артикуляційного апарату і дикції; розвитку навичок співу легато та доступному співацькому діапазоні, виконанню під власний супровід пісень з репертуару дітей молодшого шкільного віку. Протягом року студент має підготувати два-три вокалізи на різні види вокальної техніки, чотири художні твори (з них один романс), дві пісні для дітей молодшого шкільного віку під власний супровід.

На *третьому курсі* поглиблюємо роботу над музичною, вокально-художньою виразністю, здійснюємо підготовку студентів до концертних виступів. Майбутньому учителю необхідно оволодіти достатньо розвиненим співацьким диханням і опорою звука; кантиленним співом, різними видами вокалізації (легато, стакато); удосконалювати роботу над високою позицією звучання, звучанням головного й грудного резонаторів; розвивати діапазон голосу. Наша увага як викладача акцентується на розвиток у студентів навичок співу на різних динамічних нюансах (піано, форте, меццо-форте, меццо-піано) з обов'язковим контролем чистоти інтонації; на формуванні навичок ансамблевого співу; виконанні пісень зі шкільного репертуару; уміннях аналізувати свій спів та спів інших. У ході аудиторної та самостійної роботи студент має оволодіти теоретичними знаннями про роботу гортані під час співу; функції голосових зв'язок; надставну трубу, її роль у резонуванні

голосу та артикуляції; визначення імпедансу (сильний та слабкий); співацьку форманту (низьку, середню, високу); особливості дитячих голосів середнього шкільного віку. Студент повинен вивчити два-три вокалізи, чотири художніх твори, два твори для учнів середнього шкільного віку під власний супровід.

На *четвертому курсі* студенти удосконалюють і закріплюють вокально-технічні навички, продовжують оволодівати методами роботи з репертуаром пісень учнів старшого шкільного віку, розвивають свою художньо-виконавську майстерність, набувають знань щодо класифікації співацьких голосів, їхніх діапазонів; динаміки і філірування звука; виразності співу; поєднання розмовного та співацького режимів роботи голосового апарату; про гігієну голосів учнів старшого шкільного віку; оволодівають уміннями філірування звука; розвивають навички самостійної роботи над голосом і твором; розвивають вокально-педагогічний слух, удосконалюють навички правильного звукоутворення і дихання, високої позиції звучання на верхній і нижній межах діапазону голосу; розвивають елементарні навички вокальної майстерності. Протягом навчального року студент повинен підготувати два-три вокалізи на різні види вокальної техніки, вивчити чотири художні твори, два твори з репертуару учнів старшого шкільного віку під власний супровід; продемонструвати виразне виконання вокальних творів, відмінних за жанром і стилем, виконати художньо-педагогічний аналіз вокального твору зі шкільного репертуару.

У процесі навчання в *магістратурі* студентам, незалежно від того, якою манерою вони співають (академічною, народною чи естрадною), доцільно засвоїти основні вокально-технічні навички (єдинорегістровий (мікстовий) спосіб звукоутворення та високу позицію звучання; співацьке дихання (нижньореберне-діафрагматичне), безшумний вдих і тривалий еластичний видих; різноманітні види атаки звука з переважним використанням м'якої; опору звуку та дихання; співацьку артикуляцію та чітку дикцію (рівне, округле звучання голосних та активну вимову приголосних звуків), орфоєпію; динаміку звука, необхідну для художнього виконання музичної фрази; спів legato та staccato; точне інтонування; кантиленний стиль виконання. Таким чином, фахова підготовка забезпечує *теоретико-пропедевтичний* етап організації і проведення майстер-класу з постановки голосу.

На старших курсах для залучення студентів до майстер-класу важливо ознайомитися з тематикою, проблематикою майстер-класів, які проводять у вищих

педагогічних навчальних закладів. Наприклад, здійснюємо аналіз майстер-класу з техніки народного пісенного виконавства, який провела співачка ансамблю «Кралиця», викладач факультету музичного мистецтва Київського національного університету, культури і мистецтв Т. Шнуренко. Студенти з великим бажанням занурилися у тонкощі народного співу, потренувалися в застосуванні специфічних виконавських прийомів: розтягуванні слів на голосні, повторенні складів, обрив звуків. Фінальним завданням майстер-класу і найбільш цікавим для практикантів є відтворення етноспіву з елементами танцю.

Опановуючи технологію майстер-класу, усвідомлюємо, що кожний досвід важливо адаптувати до конкретних обставин, доцільно врахувати власний стиль роботи і здатність до педагогічної імпровізації. Досвід виконання як народної, так і естрадної пісні дозволяє проводити студентам майстер-клас з академічного виконавства. Зупинимось на деяких моментах перебігу майстер-класу з урахуванням дослідницьких позицій [1].

У процесі роботи зі студентами зазначаємо, що співак в якості остаточного звукового результату використовує резонанс, який створюється акустикою приміщення, в якому відбувається виконання твору. У залі з гарною акустикою голос набуває особливого ефекту звучності, «об'ємної соковитості», «польотності»; в залі з поганою акустикою порушується зворотній акустичний зв'язок, тобто співак погано чує власний спів. Спровоковане посилення голосу «стимулює» перенапругу і перевтому вокального апарату.

Прищеплюючи навички академічного співу, навчаємо студентів «прикривати» звук, що дає можливість здобути вирівняний двооктавний діапазон змішаного звучання з плавним переходом від грудної частини діапазону до головної і є важливим для виконання оперного та камерного вокального репертуару. Акцентуємо увагу на освоєнні техніки співу в розмовній позиції, яка є оптимальним режимом фонації для розвитку голосу, вирізняється природністю звуковидобування та супроводжується відчуттям легкості та комфортності як у співаків, так і слухачів.

Показ співу сприяє засвоєнню навичок правильного звукоутворення. Звертаємо увагу студентів на еталонні зразки. Пропонуємо студентам нову пісню для розучування, спочатку працюємо над піснею без музичного супроводу, потрібну тональність підбираємо, коли студент почуватиме себе в пісні цілковито музично вільно і почне вирішувати образні задачі.

З власного досвіду акцентуємо студентам: щоб бути справжнім співаком, потрібно співати з повною віддачею і плекати свій голос, вдосконалювати його красу, забарвлення. Італійський співак Д. Лаурі-Вольпі вважав радість співу одним з головних «секретів» надійності своєї вокальної техніки і свого співочого довголіття. Для більш якісного виконання пісні пропонуємо «іти за словом», висотою ноти, виразністю фрази - усе залежить від змісту твору.

Для більш ефективного опанування музичного твору в майстер-класі використовуємо також метод самостійного пізнання від загального до конкретного, від осягнення художньо-образного змісту твору, загального оволодіння нотним текстом до усвідомлення художньої значущості та якісного відтворення кожної ноти; метод вибіркового опрацювання нотного тексту для визначення окремих уривків твору, метод «занурення», рефлексії.

Важливе значення для реалізації майстер-класу має ретельний відбір і правильне використання вправ для формування якісного звуку, «розігрівання» голосового апарату, розвиток різних видів вокальної техніки, відпрацювання співочих, слухових, музичних навичок.

Наприклад, для правильної артикуляції пропонуємо спочатку розглянути анатомію свого рота. Подивитись у дзеркало, звернути увагу на природню форму губ, спробувати їх активізувати: пошльопати губами, зібрати їх у трубочку, підняти верхню губу, відкрити верхні зуби. Відкрити рот і подивитись, яка в нього красива форма, як спокійно в нижній щелепі лежить язик. У кореня язика роздивитись маленький язичок, спробувати його підібрати, звільнивши глотку. Спробувати позіхнути, відчути м'яке піднебіння (від верхніх зубів йде тверде піднебіння, а потім м'яке, рухливе піднебіння та маленький язичок). Неправильно буде, коли язик нагадає горб, закриваючи прохід у горло, м'яке піднебіння ніби лежить на язичку; правильно, коли горло відкрите, язик вільно лежить, торкаючись кінчиком нижніх зубів, м'яке піднебіння підняте; при цьому зберігається відчуття легкого позіхання.

Наступні вправи тренують рухливість м'якого піднебіння, язика та гортані. Опустимо кінчик язика до нижніх різців, передню частину спинки язика притиснемо до верхніх різців. У цьому положенні промовимо звук Т із сильним видихом, ніби послідовно вимовляючи звуки Т і С. Щоб вийшов злитий звук, промовимо склад АТ; повторимо ще раз, щільно зблизивши передню частину спинки язика з зубами (до стикання одночасно з верхніми та нижніми різцями).

Відчуймо кінчик язика, він активний і твердий як молоточок (в цьому вам допоможе уява). Побиймо кінчиком язика по зубах ізсередини, ніби (беззвучно) говоримо: да-да-да-да; уявімо собі «високе піднебіння» та об'ємний рот, енергійно вимовляймо: Т-Д, Т-Д, Т-Д.

Губи витягуємо у трубочку, виконуємо рухи ліворуч-праворуч, обертаємо по колу уперед-назад та ліворуч-праворуч. М'яко опускаємо нижню щелепу вниз, потім повертаємо на місце. Виконуємо цю вправу м'яко та обережно; правильне положення нижньої щелепи можна знайти, відкривши рот на максимальну ширину, а потім послабивши м'язи. Правильний підбір вправ сприяє більш ефективному розвитку голосу співака.

Майстер-клас – це особлива форма навчального заняття, що ґрунтується на «практичних» діях вирішення певної проблемної професійної задачі чи професійної ситуації спільно зі студентами і спрямована на формування в них відповідних умінь і потреб, і, звичайно, відчуття радості та естетичного задоволення від процесу пізнання творів мистецтва. Це також прекрасний дослідницький матеріал для рефлексії і самовдосконалення, власне, викладача, ведучого майстер-класу.

Саме такими майстрами в Національному педагогічному університеті імені Михайла Драгоманова для студентів різних поколінь був Микола Петрович Мозговий, понад десять років завідувач кафедри теорії та методики постановки голосу, автор чудових і дуже популярних пісень («Край», «Минає день, минає ніч», «Зачаруй нас любов», «Вперше», «Материнська любов», «Моя перша любов» та багато інших), які довгий час зіграють теплом і старших людей, і молодь.

«Пісню мало співати, її треба відчувати. Моє кредо – це смислова інтонація..., те, що йде від серця. ..без інтелекту мистецтво взагалі не може існувати», – наголошував директор-проректор Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Анатолій Авдієвський. Своім знанням, емоційним сприйняттям й усвідомленням прекрасного, яскравою народністю і високим професіоналізмом, самобутністю культурний подвижник України виховував сотні педагогів. Як педагог і хормейстер Анатолій Авдієвський мав унікальну здібність згуртовувати колектив довкола єдиної художньої мети, формувати «свою» аудиторію, тонко відчути її духовні потреби і запити, «у контакт з співаками будувати нову звукову форму навіть тих творів, які часто виконуються, творити еталонні зразки інтерпретації шедеврів світової та національної класики. Прикметна риса педагога – повага до своїх колег.

Науковий доробок Алли Володимирівни Козир з проблем професійної майстерності та акмеології мистецької освіти добре знайий, а вона сама є прикладом акме-рівня особистості, професійної майстерності, митця, викладача, науковця, а також доброти, людяності, порядності.

Досвід майстрів характеризується ексклюзивністю, інноваційністю, вивіреністю алгоритму педагогічних дій, ефективністю. Осмислення досвіду вчителя-майстра допомагає простежити взаємозв'язки у власній практиці, є стимулом для продукування власних педагогічних ідей. Майстер-класи видатних особистостей сприяють особистісній орієнтації студентів, формуванню їхніх художніх смаків і культурних інтересів, уводять молоду людину у світ мистецтва. Вони не закликають робити за зразком, навпаки пропонують виконувати усе по-своєму, пізнавати світ музики, мелодії, проживаючи з нею власне життя. Фактично, аналіз педагогічних дій майстрів засвідчує потребу аналізу творчої майстерні як особливої технології.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, результати проведеного дослідження дали змогу визначити, що серед продуктивних технологій активного та інтерактивного навчання, які спрямовані на індивідуальну освітню траєкторію розвитку студента, виділяємо технологію майстер-класу, що включає демонстрацію набору педагогічних дій, їхній покроковий опис і коментар; а основним результатом є передача практичного професійного досвіду. Це особлива форма навчального заняття, що ґрунтується на «практичних» діях вирішення певної проблемної фахової задачі чи професійної ситуації спільно зі студентами і спрямована на формування у них відповідних умінь, відчуття радості і естетичного задоволення від процесу пізнання творів мистецтва.

Тематика майстер-класів на мистецьких факультетах формується з орієнтацією на майбутню співацьку діяльність. Для участі у майстер-класі з постановки голосу майбутнім учителям музики важлива теоретична підготовка. Важливе значення для підготовки і реалізації майстер-класу має ретельний відбір і правильне використання вправ для формування якісного звуку, розвиток вокальної техніки. Доцільно враховувати також власний стиль роботи і здатність до педагогічної імпровізації.

Майстер-класи видатних особистостей сприяють особистісній орієнтації студентів, формуванню їхніх художніх смаків і культурних інтересів, уводять молоду людину у світ мистецтва. Опанування технології майстер-класу з вокального виконавства дозволяє припускати, що кожний досвід важливо

адаптовувати до конкретних обставин. Застосування цієї технології дозволяє зібрати дослідницький матеріал для рефлексії і самовдосконалення викладача, ведучого майстер-класу, обґрунтування творчої майстерні, специфіку якої розкриємо в наступних публікаціях.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бобряшова О. В. Мастер-класс и творческая мастерская как педагогические технологии активного обучения будущих дизайнеров / О. В. Бобряшова // Вестник ОГУ. – 2011. – № 11. – С. 169–175.
2. Зубова Н. И. Творческие мастерские / Н. И. Зубова // Профессиональное образование. – 2006. – № 6. – С. 21
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії / Іван Андрійович Зязюн // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії», 20–21 травня 2011 р., м. Житомир. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 6–12.
4. Игна О. Н. Технологизация профессиональной подготовки учителя иностранного языка / О. Н. Игна. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2012. – 188 с.
5. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А. В. Козир. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
6. Лабунець В. М. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика / Лабунець В. М., Карташова Ж. Ю., – Кам'янець-Подільський, 2013. – 200 с.
7. Нова українська школа [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf>
8. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / Олена Миколаївна Пехота, Алевтина Зосимівна Кіктенко, Ольга Миколаївна Любарська та ін. / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
9. Проворова Є. М. Методична підготовка майбутнього вчителя музики у вимірах професійно-творчої самореалізації: праксеологічний підхід / Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті: [монографія] / [за ред. проф. М. О. Лазарєва]. – Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. – С. 105–119.
10. Проворова Є. М. Практикологічні цінності методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності / Є. М. Проворова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – Вип. № 3 (57). – С. 429–439.
11. Сухомлинський В. О. Сто порад учителіві [Текст] / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – 304 с.

REFERENCES

1. Bobryashova, O. V. (2006). *Master_klass y tvorcheskaya masterskaya kak pedahohicheskyye tekhnolohyyu aktyvnoho obuchenyya budushchyykh dyzaynerov*. [Master class and creative workshop as pedagogical technologies of active training of future designers]. Orenburg.
2. Zubova, N. Y. (2006). *Tvorcheskiye masterskiye*. [Creative workshops]. Moskva: Professionalnoye obrazovaniye.
3. Zyazyun, I. A. (2011). *Pedahohichna maysternist – tekhnolohiya pedahohichnoyi diyi*. [Teaching skills – technology of teacher action]. Zhytomyr.
4. Yhna, O. N. (2012). *Tekhnolohyzatsyya profytsionalnoy podhotovky uchytelya ynostrannoho yazyka*. [The technologization of professional preparation of a foreign language teacher]. Tomsk.
5. Kozyr, A.V. (2008). *Profesiyina maysternist uchyteliv muzyky: teoriya i praktyka formuvannya v systemi bahatorivnevoyi osvity*. [The professional skills of teachers of music: theory and practice of forming the system of multilevel education]. Kyiv.
6. Labunets, V. M. (2013). *Intehrovane navchannya maybutnikh uchyteliv muzyky: teoriya ta praktyka*. [Integrated training future music teachers: Theory and Practice]. Kamenets-Podolsky.
7. *Nova ukrayinska shkola*. [New Ukrainian School]. Available from: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf>
8. Pyekhota, O. M., Kiktenko, A. Z., Lyubarska, O. M. (2001). *Osvitni tekhnolohiyi*. [Educational technologies]. Kyiv.
9. Provorova, Y. M. (2016). *Metodychna pidhotovka maybutn'oho vchytelya muzyky u vymirakh profesiyino-tvorchoyi samorealizatsiyi: prakseolohichnyy pidkhid / Samorealizatsiya piznavalno-tvorchoho i profesiynoho potentsialu*

osobystosti v innovatsiyiy osviti. [Methodical preparation of the future teacher of music in measurements of professional and creative self, praxeological approach / Self cognitive and creative potential of the individual and professional education innovation]. Sumy.

10. Provorova, Y. M. (2016). *Prakseolohichni tsinnosti metodychnoyi pidhotovky maybutnoho vchytelya muzyky do spivatskoyi diyalnosti*. [Praxeological values of methodical preparation of the future teacher of music for singing activity]. Sumy.

11. Sukhomlynsky, V. O. (1988). *Sto porad uchitelevi*. [One hundred tips for teacher]. Kyiv: Radyanska shkola.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПРОВОРОВА Євгенія Михайлівна –

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Наукові інтереси: теорія та практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики, мистецька праксеологія, теорія та методика постановки голосу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PROVOROVA Ievgeniia Myhaylivna – Ph. D.

in pedagogics, Docent, Doctoral student of Department of theory and methodology of music education, choral singing and conducting Institute of Arts named A.T. Avdiyevskiy National Pedagogical Dragomanov University

Circle of scientific interests: Theory and practice of methodical preparation of future teachers of music, art praxeology, theory and methods of teaching singing.

Дата надходження рукопису 09. 04. 2017 р.

УДК 378. 67

СВЕЩИНСЬКА Наталя Василівна –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка e-mail: muzteor@mail.ua

ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Суспільні перетворення, що відбуваються в Україні під впливом соціально-економічних і культурних перемін, призвели до зміни багатьох педагогічних орієнтирів. У сучасному соціокультурному просторі особливу значущість набуває виховання

відповідальної, ініціативної, творчої особистості вчителя. На розв'язання цих завдань спрямовані важливі державні документи – Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, в

яких робиться наголос на те, що успішна самореалізація молодшої людини можлива тільки за наявності її особистої системи цінностей, яка має бути адекватною мінливим умовам сьогодення. Адже вся історія людства – це шлях пізнання й ціннісного осмислення буття. Творча сутність людини, що здатна індивідуально-ціннісно ставитися до життя, усвідомлювати навколишній світ, створювати «другу природу» (як нову сферу цінностей), є підґрунтям безперестанного розвитку культури й освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях Б. Асаф'єва й О. Лосєва, у музикознавчих працях сучасних дослідників М. Лобанової, В. Медушевського, Є. Назайкінського, А. Соколова, В. Холопової, Ю. Холопова, Т. Чередниченко та інших розглядаються різні аспекти осмислення музики як феномена мистецтва: психологічні аспекти її сприйняття; коло естетичних та аксіологічних питань, пов'язаних із особистісно-ціннісним ставленням до неї.

Якщо інтерпретувати аксіологічні ідеї сучасних дослідників (І. Бех, В. Дряпіка, А. Кир'якова, О. Рудницька, Р. Шульга та ін.) на світ музичних цінностей, то поняття «орієнтація» буде означати процес, що розпочинається із засвоєння зовнішньої музичної форми через «появу переживань» (О. Лосєв) – до катарсису, до діалогічного спілкування, яке надає можливість адекватно сприймати музичне повідомлення автора (повідомлення як результат комунікату, тобто діалогу). Сформовані в педагогіці механізми орієнтації на цінності вступають у протиріччя з регламентувальною діяльністю педагогів, які продовжують пропонувати засоби засвоєння світу «в готовому вигляді», що перешкоджає розгортанню процесу сходження самої особистості до цінностей життя і культури.

Мета статті полягає у розгляді теоретичних аспектів формування ціннісних орієнтацій особистості в процесі навчання на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Людина наділена індивідуально-ціннісним ставленням до буття як матеріалу для його творчого перетворювання. Надзвичайна здатність творчого мислення людини полягає в перетворенні всього наявного в матеріал для творчості. Це стосується і виконавця музики, і «слухача-експерта» (Т. Адорно), і педагога-музиканта, і студента як учасників діалогічної парадигми.

Діалогічна парадигма в музичній освіті є

вираженням світоглядних установок педагогічного співробітництва, співтворчості, що розкриває музично-педагогічний процес як сходження до музичних цінностей. Діалогічна парадигма досягається у процесі ціннісної взаємодії між творцем і його творінням (як об'єктом пізнання) та його суб'єктами, котрі осягають цей об'єкт через співпереживання і співтворчість.

«Механізм зворотного зв'язку» породжує у кожному конкретному випадку своєрідний «ефект резонансу». Він залежить від масштабних рівнів розвитку особистості, від рівнів нагромаджених нею ідей і можливостей, які мають «матеріалізуватися», а також від здатності до співпереживання і співтворчості, що дає імпульс для художнього перевтілювання

Праці відомого філософа О. Лосєва є тією межею взаємодії музики й філософії, потреба в якій постійно відчувається до сьогодення, бо відбиває прагнення сучасної людини до цілісного бачення музичного простору. Необхідно усвідомити феномен формування музичної тканини, де «сума звуків завжди щось незмірно більше, ніж фактично присутні в цій сумі складові» [6, с. 317]. У результаті виникає «... рухлива єдність у неподільності, цілісність у множині» [6, с. 317], що вимагає від музиканта-професіонала такої ж цілісності й «неподільності» в підході до музичного мистецтва. Це саме той рівень осягнення, де інтуїтивний, емоційний початок поєднується з інтелектуальним освоєнням законів музичного буття. Визначаючи «чисте музичне буття», О. Лосєв пропонує характеризувати його як «злиття протилежностей у мінливому сьогоденні» [7, с. 422]. Пояснюючи специфіку усвідомлення музики, О. Лосєв справедливо стверджує, що «музичне сприйняття споглядає оголену, нічим не прикрити сутність світу в усій її недоторканній чистоті...» [7, с. 422]. Особливість і велику складність осягнення музики у світі культури О. Лосєв убачає у намаганні людини зрозуміти й передати її глибинну сутність образним змістом композиції [7].

Прилучення людини через мистецтво у велику духовну сферу є одним із феноменів людського буття. Одиначне в множинності, що створюється мистецтвом, виконує одну із своїх основних функцій – комунікацію, об'єднання, а це підтверджує думку Л. Виготського: «Мистецтво ніколи не може бути пояснене до кінця з вузького кола особистісного життя, бо неодмінно вимагає пояснення з широкого кола життя соціального» [2, с. 83].

Мистецтво як особлива форма буття у своїй основі будується на обов'язковій наявності творчого акту. Л. Виготський інтегрує мистецтво як катарсис, де яскраве й живе почуття через подолання, розв'язання і перемогу над ним, через творче переосмислення перетворюється у мистецтво.

Таким чином, «музичне пізнання, що постає (О. Лосев) неминуче обертається оцінкою, особистісним суб'єкт-об'єктним ставленням, а «музичне переживання» постійно обертається «музичним пізнанням» (О. Лосев).

Відповідно до теорії цінності, норма виступає зовнішнім регулятором, у той час як цінність є регулятором внутрішнім, що визначає особистісне ставлення до об'єкта і суб'єкта. У музиці орієнтація на певну норму в пошуку істини уявляється достатньо складною, тому що музика – надзвичайно широке й складне явище, яке складається з множини «музик», де кожна з них несе свою власну істину, своє власне буття, свою власну норму.

О. Лосев виводить формулу: «істина музики = її буття = її власній нормі = її власному закону». Звідси виходить, що «... найпростіший і очевидний факт сприйняття музичного твору – це факт самоутвердження композиції і факт оцінки, які є невід'ємними від цінності сприйняття музики. Музика – сама для себе є нормою» [6, с. 316–317]. Це засвідчує, що орієнтація на норму як на зовнішній регулятор (а не на принцип «музикоцентризму» (М. Ройтерштейн), як на оцінку музики з погляду її власних законів і норм веде до спотворення музичного простору й неминучого порушення цілісності музичного світу. Особливістю музичного судження (за визначенням О. Лосева) є те, що воно не є логічним судженням про музику, а «сама музика у свідомості людини постає як знання» [7, с. 459].

Музичним судженням є і слухацький варіант музичного твору, і виконавча версія інтерпретатора. У кожному випадку музичний твір і тотожний собі, і не тотожний, оскільки постійно змінюється. Цей процес відображає «закон відмінності в тотожності» (О. Лосев), що впливає з процесуально-динамічної природи музики, із її вічного становлення і розвитку. Музичний твір – це аналог життя, в якому пульсує «живий час», який наповнений думкою і почуттями, пережитими людиною. «Прослухавши будь-який музичний твір, що нас схвилював, ми, припустимо, відчули дуже інтенсивне й глибоке музичне враження. Це означає, що ми маємо про нього певне музичне

судження» [7, с. 462].

Таким чином, музичне судження – це результат глибинного осягання внутрішньої системи художніх образів твору, що, за термінологією Л. Виготського, визначається як катарсис через творчий акт. «Музична істина є самоутвердженням загальної музичної ідеї, котра стає незмінною як живе самопротиріччя... Норма в музиці – це щось мінливе» [7, с. 467]. З цих міркувань О. Лосев робить висновок: «Обґрунтування музичного судження є його локалізацією у живій системі, в організмі музики» [7, с. 467]. Цей висновок надзвичайно важливий із декількох позицій:

– музика є «живою системою», котра перебуває в постійному становленні (висновок, як і у Б. Асаф'єва);

– музичне судження має відбуватися саме в цій системі, співвідносячись із живим організмом музичного твору;

– норма в музиці не є застиглим переліком правил, а чимось таким, що має безперестанну мінливість.

Ці висновки визначають ціннісні параметри підходу до музики як до виду мистецтва і як до предмета дослідження, що дає змогу ввести її в контекст безупинно мінливого соціального часу і простору (як явища, котре живе й саморозвивається). Проте, музиці надано право на існування у своєму власному вимірі, підпорядковуватися власним законам, що встановлює певні межі інтерпретаційної сваволі. Саме з цих позицій розглядається межа міри, що визначає рівень смаку людини. «Час душі й музики є сприйняттям Вічності, де повнота часів і віків з'єднується в єдиній миті... вічне, всеосяжне «тепер», вічне сьогоднішнє, проте з тією ж безмежною силою творчої мінливості. Це одвічна творчість без спаду, зменшення і млості, вічно тимчасове – без кінця і смерті» [7, с. 473–474].

Орієнтація на цінності – це процес особистісного розвитку, де формування, зміна й інтеграція компонентів поетапно веде до більш високої цілісності. Нагромадження компонентів розвитку, їхнє збереження, збагачення і реорганізація, розчленування їхніх функцій, ієрархія й інтеграція забезпечують виникнення нових структурних утворень і нових функцій ціннісного образу Світу, образу «Я», образу майбутнього.

«Актуальність цілісної людської особистості» (О. Лосев), яка виявляє себе в ціннісному музичному судженні (композиторське висловлювання, виконавська інтерпретація або слухацький відгук), найтіснішим чином пов'язана із системою ціннісних орієнтацій, котра

адекватна музичному світу, що освоюється особою.

Особлива складність осягання сутності музичного світу (основою якого за О. Лосевим є «Дух бентежний, дух хаосу») висуває проблему формування ціннісних орієнтацій у музичній педагогіці надзвичайно гостро, тим паче, що «... аксіологічна аура художньої культури суспільства є ефективним інструментом формування особистості...» [1, с. 49].

Якщо «система цінностей, у широкому сенсі, – це внутрішній стрижень культури суспільства» [3, с. 121], то система цінностей у музичній освіті – це потреба й можливість постійного руху до музичного ідеалу. Це процес саморозвитку, входження у музичний світ, потреба й спроможність сприймати увесь комплекс ідей, які закладені у внутрішній формі музичного твору, судженні, висловлюванні, можливість доповнювати цей комплекс власним індивідуально-ціннісним ставленням.

За принципом додатковості, висунутим Н. Бором у широкому розумінні Ю. Лотмана, постає необхідність формування таких ціннісних орієнтацій у музичній освіті, де з'являється можливість постійного отримання іншої проекції, іншого ракурсу звичної реальності, шануючи водночас «самість» партнера з музичної комунікації. Адже «повноцінний розвиток ціннісних ставлень до мистецтва безпосередньо впливає на формування у людини таких особистісних якостей, як емпатія, креативність, активність, самостійність і самодіяльність...» [8, с. 15]. Особливу актуальність зазначена проблема отримує стосовно музичної сучасної культури, де панує інтравертний тип особистості, занурений у себе, достатньо складний як комунікативний партнер. Ця характерологічна особливість сучасної культури з її поліфонічною мозаїчністю і явно вираженим «аутистичним складом мислення потребує пошуку медіації» (В. Руднев), тобто посередництва у бінарній опозиції різноспрямованих партнерів з комунікації. Перехід від полярності до принципу додатковості в ієрархії потреб відповідає «потребі в самоактуалізації» (А. Маслоу), що перегукується з «актуальністю людської особистості» О. Лосева. Самоактуалізація значною мірою визначає напрямок художньої діяльності: «Пошук себе, відкриття себе є постійною прелюдією самоактуалізації. А прагнення розібратися у собі самому, власних прагненнях і бажаннях – це прямий вихід до усвідомлення своїх цінностей та усвідомлення себе цінністю» [4, с. 34].

Постулат про необхідність цінувати мистецтво в собі, а не себе в мистецтві (з погляду ціннісного осмислення світу й свого місця в ньому) має й іншу інтерпретацію, а саме: цінувати мистецтво в собі й себе в мистецтві. Іншими словами: «замість бінарної опозиції – бінарна додатковість». Це і є правом на рівний і гідний діалог, у якому «Я», увібравши нові цінності, зростає, додає до свого образу нове особистісно-ціннісне усвідомлення. Саме ця спроможність «Я» не тільки забезпечує можливість розвитку, але й дає нове життя творам майстрів минулого. Здатність особистості до самостворення через художню діяльність – один із найзначніших аспектів мистецтва. Ціннісні орієнтації особистості в музичному освіті – це призма, яка визначає ракурс осягнення музики й власного внутрішнього світу, пов'язуючи воедино свідомість і самосвідомість.

У теорії самовдосконалення Ф. Шлегеля порушується проблема творчої самореалізації особи в процесі діяльності. А для здійснення «ціннісної взаємодії» (А. Кир'якова) у музично-педагогічному процесі (де музикант-педагог відіграє роль медіума) бінарність: «музичний твір – виконавець», або «музичний твір – слухач», потребує дотримання цілої низки умов, котрі забезпечують сенс донесеного до суб'єкта, який сприймає правильного музичного судження. Тобто має простежуватися адекватність музичного висловлювання внутрішньому наповненню музичного твору. А ще точніше – із множинності закладених у музичному творі змістів – виокремлення деякого комплексу музичних ідей, що знаходять відгук у суб'єкта, який сприймає.

Необхідність ціннісної взаємодії в музиці як предметі дослідження не допускає механістичного підходу, де можливе освоєння тільки технічних засобів. Адже музика потребує постійного творчого, цілеспрямованого й «цілестворювального» (А. Кир'якова) пошуку. Аналізуючи необхідні умови для виникнення «ціннісної взаємодії», А. Кир'якова як передумову процесу ціннісного орієнтування визначає суб'єктивну позицію особи та проблему обміну цінностями, що і є основою «ціннісної взаємодії» [5, с. 59].

Ціннісна взаємодія, що здійснюється у музично-педагогічному процесі, дає можливість відмовитися від традиційної дихотомії «учитель – учень». Вона об'єднує на психологічному рівні освоєння музичного простору в співпереживанні, а на світоглядному рівні – у співтворчості. Таким чином, у музично-педагогічному процесі пізнавально-художньої діяльності виникає

ланцюг ціннісної взаємодії: «композитор – музичний твор – педагог – студент-музикант (виконавець або слухач) – співпереживання – співтворчість».

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Пізнавально-художня діяльність особи в осягненні музичного твору супроводжується співпереживанням – обов'язковою умовою творчого процесу. Запропонована схема розкриває принцип обміну цінностями, де через «механізм зворотного зв'язку» виникає потужний «ефект резонансу». Адже ціннісна взаємодія – це головний принцип творчого спілкування, що ґрунтується на постійній присутності «зворотного зв'язку». Таким чином, відкриваючи всі комунікативні канали, ціннісна взаємодія забезпечує постійне стимулювання саморозвитку всіх учасників творчого музично-педагогічного процесу.

Таким чином, основними параметрами обміну цінностями в музично-педагогічному процесі є твердження що у музиці й музичній освіті ціннісний обмін є особистісним; необхідною умовою для ціннісної взаємодії є свобода спілкування і діяльності; концептуальною особливістю ціннісної взаємодії є принцип діалогу; формування ціннісних орієнтацій у сфері музики й музичної освіти є цілеспрямованим прилученням особистості до множинності світу музичних цінностей; педагог і студент беруть участь у створенні творчої аксіологічної парадигми як колективний суб'єкт ціннісного осмислення музичної сфери; обмін цінностями належить розглядати як прилучення студента до аксіологічної ієрархії педагога, так і педагога до ціннісних орієнтацій студента, а надалі – спільну діяльність в осягненні цінностей усього музичного світу; за ціннісною взаємодією здійснюється прогнозування розвитку ціннісних орієнтацій через усвідомлення єдності «минулого – сьогоденного – майбутнього»; ціннісна взаємодія – це саморозвиток, самовдосконалення, піднесення потреб і примноження здібностей особи.

Ціннісна взаємодія дає змогу інтегрувати в музично-педагогічний процес усі досягнення минулого й сьогоденного, стимулювати креативну спроможність мислення, яке здатне до інновацій і творчості.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абулханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абулханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 С.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.

3. Дряпіка В. І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект) / В. І. Дряпіка. – Київ – Кіровоград: державне Центрально-Українське вид-во. 1997. – 215 С.

4. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта / В. І. Дряпіка. – Київ: «Ліра», 2000. – 227 С.

5. Кирьякова А. В. Ориентации личности в мире ценности / А. В. Кирьякова. – Оренбург, Изд-во Ор. ГУ, 1996. – 188 С.

6. Лосев А. Ф. Основной вопрос философии музыки. // Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – С. 315–335.

7. Лосев А. Ф. Форма. Стиль. Выражение / А. Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1995. – 944 с.

8. Малюков А. Н. Формирование художественной культуры подростка в процессе воспитания ценностного отношения к искусству. Автореф. дисс...доктора пед. наук / А. Н. Малюков. – М., МПГУ, 1996. – 39 С.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1980). *Deyatelnost i psikhologiya lichnosti*. [Activity and psychology of personality]. Moscow: Nauka.

2. Vygotsky, L. S. (1987). *Psikhologiya iskusstva*. [The psychology of art]. Moscow: Pedagogika.

3. Dryapika, V. I. (1997). *Oriyentatsiyi student-skoyi molodi na tsinnosti muzychnoyi kultury (sotsialno-pedahohichnyy aspekt)*. [Orientations young students the value of musical culture (social and pedagogical aspect)]. Kyiv – Kirovohrad: derzhavne Tsentralno-Ukrayinske vyd-vo.

4. Dryapika, V. I. (2000). *Teoriya i praktyka formuvannya tsinnisnykh oriyentatsiy pedahoha-muzykanta*. [Theory and practice of formation of valuable orientations of the teacher-musician]. Kyiv: «Lira».

5. Kiriakova, A. V. (1996). *Oriyentatsii lichnosti v mire tsennosti*. [Orientation of personality in the world of value]. Orenburg.

6. Losev, A. F. (1991). *Osnovnoy vopros filosofii muzyki*. [The main issue of the philosophy of music]. Moscow: Politizdat.

7. Losev, A. F. (1995). *Forma. Stil. Vyrazheniye*. [Form. Style. Expression]. Moscow: Mysl.

8. Malyukov, A. N. (1996). *Formirovaniye khudozhestvennoy kultury podrostka v protsesse vospitaniya tsennostnogo otnosheniya k iskusstvu. Avtoref. diss...doktora ped. nauk*. [Formation of the artistic culture of a teenager in the process of education of a value attitude to art. Author's abstract. Diss ... of the doctor ped. Sciences]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СВЕЩИНСЬКА Наталя Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування ціннісних

орієнтацій особистості в процесі музично-виконавської підготовки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SVESHINSKA Natalya Vasylivna –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate

Professor of music-teoretycznych and instrumental disciplines of the Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: formation of value orientations of personality in the process of music performance training.

Дата надходження рукопису 09. 04. 2017 р.

УДК 378. 14. (477)

СТЕФІНА Надія Василівна –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри хорового диригування, вокалу
та методики музичного навчання
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
e-mail: nadejda.stefina@gmail.com

**РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ – ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ
МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна епоха характеризується цілим рядом змін, які відбуваються у всіх сферах життя України. Ці зміни обумовлені кризою соціально-економічною, політичною, морально-духовною, тому вони безпосередньо впливають на процеси становлення підростаючого покоління.

Музика в сім'ї мистецтв займає особливе місце, завдячуючи її безпосередньому комплексному впливу на свідомість, волю, почуття людини. Залучення до музики вводить дитину у світ хвилюючих, радісних переживань, відкриває їй шлях до естетичного освоєння життя в доступному їй віку обсязі.

Але щоб відкрити перед дитиною двері в музичний світ, потрібно, перш за все, розвинути у неї музичні здібності, які в подальшому дозволять їй успішно проявити себе в музично-естетичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як в Україні, так і за кордоном, проблема виявлення розвитку музичних здібностей привертає увагу представників різних галузей знань: філософів, психологів, фізіологів, педагогів, педагогів-музикантів, музикознавців.

Вагомий внесок в дослідження сутності та структури музичних здібностей особистості молодшого школяра зробили: О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, Н. Ветлугіна, О. Гембицька, Н. Гродзенська, Л. Дмитрієва, Д. Кабалецький, С. Науменко, О. Ростовський, М. Румер, Г. Тарасов, Б. Теплов, Н. Черноіваненко та інші.

Мета статті полягає у обґрунтуванні теоретичних положень щодо розвитку музичних здібностей учнів початкових класів як провідної умови формування музичної культури

особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед проблем сьогодення, пов'язаних із мистецтвом, музичним вихованням зокрема, педагогів хвилює проблема виявлення і розвитку музичних здібностей учнів. Кожна дитина народжується з певними задатками і нахилами. Все закладене в дітях повинно бути виявлене й вирощене, на це націлює педагогів сучасна психолого-педагогічна наука, тільки тоді природні дані зможуть проявитися у здібностях до того чи іншого виду діяльності – наголошується в Державній національній програмі «Освіта» та в Концепції виховання у національній системі освіти.

Спробуємо розкрити зміст понять «здібності», «задатки», «музичні здібності», «музикальність» із точки зору різних вчених.

Так О. В. Петровський вважає, що «здібності» – це індивідуальні особливості інтелектуальної, емоційно-вольової сфери психіки, що виступають суб'єктивними умовами успішного виконання будь-якої діяльності [6, с. 227].

Б. М. Тепловим, здібності розглядаються як індивідуальні властивості особистості, які являються умовами успішного виконання будь-якої однієї діяльності, або декількох [8, с. 408].

А. Г. Ковальов розглядає «здібності» як синтез властивостей людської діяльності, що відповідає вимогам діяльності і забезпечує великі досягнення в ній [5].

А. Г. Ковальов і В. Н. Мясіщев пояснюють задатки як психофізіологічні особливості людини, обумовлені індивідуальною будовою мозку [5].

Фундаментальні дослідження музичних

здібностей, їхньої сутності та структури були проведені Борисом Михайловичем Тепловим. В результаті цих досліджень було виявлено, що музичні здібності не можуть бути вродженими. Так Б. М. Теплов стверджує, що вродженими являються задатки, а не музичні здібності. Задатки, на його думку, – це анатомофізіологічні особливості мозку. Він наголошує: «Від вроджених індивідуальних задатків залежить музикальність людини, але вона є результатом розвитку, результатом виховання і навчання» [8, с. 60].

Музичні здібності в загальній психології відносяться до спеціальних, тобто таких, які забезпечують успішність занять саме музичною діяльністю.

На думку Б. М.Теплова, музичні здібності – це той комплекс спеціальних здібностей, які забезпечують успішне існування здійснення музичної діяльності [8]. До основних музичних здібностей, необхідних для всіх видів музичної діяльності, Борис Михайлович Теплов відносить:

1) *ладове чуття* – здібність переживати співвідношення між звуками як виразні, так і змістовні;

2) *музично-слухові уявлення* – здібність прослуховувати «в умі» раніше сприйняту музику, яка є основою для музичного уявлення, формування музичного образу і розвитку музичного мислення;

3) *музично-ритмічне-чуття* – здібність сприймати, переживати, точно відтворювати створювати нові ритмічні поєднання [8].

Музичну пам'ять і психомоторні здібності ми відносимо до загальних музичних здібностей. Причому музична пам'ять (засвоєння знань, умінь і навичок) сприяє не тільки накопиченню музичних вражень і слухового досвіду, які суттєво впливають на формування музичних здібностей, а також позитивно впливає на психічну діяльність слухача, виконавця, композитора і педагога. Органічно включена в професійну діяльність, музична пам'ять обумовлює спосіб музичного мислення – вокального, інструментального (скрипка, фортепіано тощо).

Психомоторні здібності музиканта проявляються у можливості передати своє розуміння змісту музичного твору при його виконанні і виражаються в ступені майстерності, віртуозності.

Б. М. Теплов виділив одну із особливо важливих музичних здібностей – *музичний слух*. Так у *вузькому* розумінні слова він розглядає, музичний слух як здібність слухати і відтворювати звуковисотні рухи. У *широкому* розумінні, музичний слух є, на думку Б. М.Теплова, не ізольованою, а систематичною здібністю і розглядається ним як сукупність

ритмічного чуття, чуття ладу і звуковисотного слуху.

Музично-ритмічне чуття (тобто здібність активно переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно його відтворювати) Б. М. Теплов також вважає провідною музичною здібністю. Це чуття лежить в основі всіх проявів музикальності, які пов'язані із сприйманням і відтворенням часової ходи музичного руху. Поряд із ладовим чуттям, музично-ритмічне чуття створює основу емпатії – емоційного відгуку на музику [8].

На думку С. І. Науменко, музичні здібності мають емоційно-рухову природу і проявляються в особливостях сприймання музики, а саме в його звукообразності. Тобто коли звукова інформація має для дитини семантичне навантаження і для переживання, «розуміння» музики не потрібно звертання до асоціацій, уявлень тощо, його цілісності, вибірковості, специфічності.

М. Римський-Корсаков у статті «Про музичне виховання», здійснив розподіл музичних здібностей на дві провідні групи: технічні (гра на інструменті чи спів) та слухові (музикальний слух). У слухових здібностях, у свою чергу, композитор-дослідник виділяє елементарні й вищі, причому до елементарних він відносить гармонічний і ритмічний слух.

Таку структуру музичних здібностей пропонує Г. Тарасов:

1) емоційний відгук на музику;

2) пізнавальні музичні здібності — сенсорні (мелодичні, темброві, динамічні та гармонічні компоненти музичного слуху, чуття ритму), інтелектуальні (музичне мислення в єдності його репродуктивного та продуктивного компонентів), музична уява і музична пам'ять [7].

Психолог Б. Теплов, який спеціально ґрунтовно досліджував музичні здібності, встановив, що важливими складовими музичних здібностей є такі: чутливість до ритму; мелодичний слух (що виявляється в особливому сприйманні мелодії); чутливість до точності інтонацій; гармонічний слух (що виявляється у сприйманні акордів) [8].

Своєрідність взаємозв'язків між музичними здібностями і утворює систему музикальності, яка забезпечує людині можливість продуктивної творчої музичної діяльності. Так специфічним синтезом здібностей і домінуючим показником музично-обдарованої особистості Б.Теплов вважає «музикальність», основу якої складає емоційний відгук на музику [8].

Поняття «музикальності» розглядається Г. П. Тарасовим як комплекс здібностей, які, на відміну від інших, необхідні для занять саме

музичною діяльністю і водночас пов'язані з будь-яким видом музичної діяльності. У кожній дитини є певний рівень музикальності, яка в умовах спеціально організованого процесу навчання виступає основою формування музичних здібностей. Тому головною метою вихователів, музичних педагогів є пошук шляхів для формування цих здібностей [7].

Дослідженню музикальності присвячені роботи зарубіжних психологів І. Кріса, М. Мейєра, К. Сішора, А. Файста, К. Штумпфа, в яких досить поширеним є уявлення про музикальність як психічне утворення. Так К. Сішор – відомий представник американської музикальної психології, автор книги «Психологія музичного таланта» включав музикальність до ієрархії талантів. Він розглядав музикальність як сукупність окремих, не пов'язаних між собою «талантів», таких як: музичне чуття і сприймання; музична діяльність; музична пам'ять, музична увага; музичний інтелект; музичне відчуття.

М. Кенінг, автор спеціальної роботи, присвяченої експериментальному дослідженню музикальності, зазначає: «Щоб визнати наявність музикальності, потрібна наявність ряду здібностей. Музикальність — складна здатність. Розглядаючи «музикальність» ми маємо справу з поняттям, що само по собі не має певної реальності, а повинно розумітися лише як позначення суми окремих музичних здібностей» [8].

Аналізуючи поняття «музикальності», сучасна вітчизняна дослідниця С. Науменко відзначає, що «розвиток музикальності можливий у всіх дітей початкових класів з нормою психічного розвитку, але тільки за таких умов, коли методи розвитку відповідають природі й особливостям музикальності і окремих музичних здібностей». За С. Науменко, «музикальність — це індивідуально-психологічна властивість будь-якого виду музичної діяльності (створення, виконавство, слухання), яка виявляється в творчому художньому прочитанні й глибокому переживанні музичних образів». С. Науменко визначає три типи музикальності: 1) емоційно-образний; 2) раціональний; 3) репродуктивний, які різняться за «якісними особливостями вияву музичних здібностей».

Видатний російський дослідник Б. Теплов, визначивши музичні здібності як спеціальні, тобто такі, які необхідні для успішних музичних занять і визначаються самою природою музики, розробив структуру музикальності. Під «музикальністю» Б. М. Теплов розуміє комплекс природних задатків, які створюють передумови для виховання в індивідуумі музичного смаку, здібності повноцінно сприймати музику, які надають особистості

можливість стати професійним музикантом.

Б. Теплов вважав питання про структуру музикальності одним з найскладніших. Дослідження по упорядкуванню кількох існуючих структур музичності тривають і до нашого часу. Тому логіка дослідження вимагає розкриття основних складових цієї структури, які є важливими і значущими для розробки нашої методики. Звернемося до визначення та обґрунтування складових структури музикальності. На думку Б. М. Теплової, «музикальність» – це переживання музики, здатність людини емоційно на неї відзиватися. Вчений наголошував: щоб глибше сприйняти зміст музичного твору, людина повинна мати здатність диференціювати слухом напрями звуків (висхідні, низхідні тощо), розрізняти і сприймати виразність музичного розвитку (ритм, темп, голосоведення, динаміка). Головним показником музикальності є емоційний відгук на музику. До основних структурних компонентів музикальності Б. М. Теплов відносить ті музичні здібності, які пов'язані зі сприйманням та відтворенням звуковисотного і ритмічного руху: музикальний слух і чуття ритму. Також структурними компонентами музикальності Б. М. Теплов вважає тембровий, динамічний, гармонічний та абсолютний слух [8].

Узагальнюючи вищесказане, спираючись на погляди різних вчених щодо музичних здібностей, ми вважаємо, що музичні здібності – це відносно стійке інтегративне (взаємопроникаюче) поєднання індивідуально – психологічних властивостей особистості, що зумовлює можливість успішного виконання нею творчої музично-естетичної діяльності.

Інтерпретуючи розроблені зазначеними вище дослідниками структури музичних здібностей, ми пропонуємо власну структуру музичних здібностей учнів початкових класів, яка складається з таких підструктур: музично-слухові здібності; здібності до різних видів музичної діяльності; музично-творчі здібності.

І. До музично-слухових здібностей нами віднесені:

1) чуття ладу, яке передбачає виникнення емоційного відгуку на музику, який впливає на формування відчуття ладового забарвлення музики і сприяє виникненню у дітей образних уявлень і асоціацій;

2) чуття ритму, яке включає формування в учнів початкових класів здатність до відтворення метро-ритму музичного твору, відчуття музичного темпу та пауз, координації рухів, ритму й співу;

3) музично-слухові уявлення, тобто звуковисотний музикальний слух, що передбачає адекватність реакції учнів початкових класів на зміну мелодії під час

слухання музичного твору, наявність елементарних вокально-слухових навичок і уявлень, чистоту інтонування мелодії голосом, координацію слуху й голосу, наявність тембрового і динамічного слуху.

II. Здібності до різних видів музичної діяльності включають: сприймання (слухання) музики, спів, ритмічно-мовно-рухову діяльність, гру на дитячих музичних інструментах, музичну драматизацію.

Залучення учнів початкових класів до творчої художньої діяльності є неможливим без передавання їй знань, навичок й умінь.

III. Музикально-творчі здібності – це той інтегративний (інтеграція – взаємозв'язок, взаємопроникнення) комплекс загальних і спеціальних здібностей, що забезпечує успішне здійснення музично-естетичної творчої діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. 1. «Музичні здібності» – це суб'єктивно – психологічні особливості індивіда, що виростають із природних задатків та являються передумовами успішного здійснення музичної діяльності.

2. Опираючись на ґрунтовні наукові дослідження, ми пропонуємо наступну структуру музичних здібностей: чуття ладу (емоційний відгук на музику); музикальний слух (музично-слухові уявлення); чуття ритму; співацький голос; здібність до імпровізації, творчості; музична пам'ять.

3. Розвиток музичних здібностей є неодмінною умовою формування музичної культури особистості, музичні здібності особливо яскраво виявляються і успішно розвиваються в активній різноманітній музичній діяльності учнів початкових класів на уроках музичного мистецтва.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі / О. А. Апраксина / Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л., 1973. – 144 с.
3. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1967. – 354 с.
4. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1973. – 336 с.
5. Ковалев А. Г., Мясичев В. Н. Психологические особенности человека. / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясичев. – М., 1960. – Т. 2. – 246 с.
6. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1985. – 425 с.
7. Тарасов Г. И. Психологические

особенности музыкального обучения младших школьников / Г. Тарасов // Музыка в школе. – 1983. – № 2 – С. 14–18.

8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.: Музыка, 1947. – 345 с.

REFERENCES

1. Apraksyna, O. A. (1983). *Metodika muzykalnogo vospitaniya v shkole*. [Method of musical education in school]. Moscow: Prosveshchenye.
2. Asafiev, B. V. (1973). *Izbrannyye statii o muzykalnom prosveshchenii i obrazovanii*. [Selected articles on musical enlightenment and education]. Leningrad.
3. Vetlugina, N. A. (1967). *Muzykalnoye razvitiye rebenka*. [The musical development of the child]. Moscow: Prosveshcheniye.
4. Kabalevsky, D. B. (1973). *Prekrasnoye probuzhdayet dobroye*. [Beautiful awakens the good]. Moscow: Prosveshcheniye.
5. Kovalev, A. G., Myasishchev, V. N. (1960). *Psikhologicheskiye osobennosti cheloveka*. [Psychological features of the person]. Moscow..
6. Petrovsky, A.V. (1985). *Kratkiy psikhologicheskiy slovar*. [Brief psychological dictionary]. Moscow.
7. Tarasov, G. I. *Psikhologicheskiye osobennosti muzykalnogo obucheniya mladshikh shkolnikov*. (1983). [Psychological features of musical training of younger schoolchildren]. Moscow: Muzyka v shkole.
8. Teplov, B. M. (1947). *Psikhologiya muzykalnykh sposobnostey*. [Psychology of musical abilities]. Moscow: Muzyka.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СТЕФІНА Надія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: розвиток творчої особистості вчителя і учня в навчальних закладах естетичного профілю, професійно – педагогічна підготовка вчителя, музично-творчий розвиток учнів сучасної загальноосвітньої школи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

STEFINA Nadiya Vasylivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of choral conducting, vocal technique and musical learning in the Sumy state pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Circle of scientific interests: development of creative personality of teacher and student in the schools of aesthetic profile, the professionally – pedagogical preparation of teacher of music and creativity development of students of modern secondary school.

Дата надходження рукопису 09. 04. 2017 р.

УДК: 786.2/78.071.1

ЧЕБОТАРЕНКО Ольга Валеріївна –
кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри музикознавства, інструментальної
та хореографічної підготовки
Криворізького державного педагогічного університету
e-mail: hvostic7@gmail.com

МУЗИЧНИЙ ТЕКСТ: СТРУКТУРА ТА ПРОБЛЕМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблема розшифровки та інтерпретації музичного тексту завжди знаходилась у центрі уваги музикантів-педагогів та виконавців. Але у ХХ столітті феномен тексту не тільки виявився в центрі інтересів гуманітарної науки, він став об'єктом «логіко-філософських досліджень різноманітних напрямів – від позитивізму до феноменології, екзистенціалізму і герменевтики» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні проблеми інтерпретації композиторського тексту досліджували видатні виконавці і музиканти-педагоги (С. Арабкерцева, О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, Н. Перельман, Т. Роціна, І. Сухомлинов, С. Фейнберг, Я. Фліер, М. Юдіна та багато інших), музикознавці та культурологи (М. Арановський, М. Аркадьєв, В. Бобровський, Н. Корихалова, В. Москаленко, О. Самойленко, Г. Ципін). Діалогічна природа тексту, особливості музичної мови та семантики розглядаються такими вченими, як: М. Аркадьєв, М. Бонфельд, Н. Герасимова-Персидська, К. Зенкін, О. Самойленко, Ю. Холопов та багато інших. Але складність та багаторівневність музичного тексту потребує постійного оновлення підходів до його вивчення.

Мета статті – визначити особливості структури музичного тексту і шляхи його розуміння та інтерпретації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «текст» відноситься до ряду тих понять, які постійно відкривають нові смислові грані [8]. Не дивлячись на те, що нотний текст може ототожнюватися з нотним записом, але тільки ним текст не обмежується, тому що поряд з нотними знаками в ньому завжди присутні і графічні, а іноді і вербальні виконавські знаки.

Поняття «тексту» іноді поєднують з поняттям «інтерпретації». На думку В. Москаленка, «текст – це деяка виражена визначеною художньою мовою і маюча стійкість цілісність, це *те, що інтерпретується*» [8, с. 19]. У процесі формування нотної системи, яка складалася на протязі п'яти століть (особливо треба

відмітити її ускладнення в творчості композиторів ХХ-ХХІ століття) виникла ціла область елементів тексту, які представляють складнощі для розуміння та інтерпретації. Смыслову ускладненість композиторської мови викликає постійні зміни в системі нотації. Н. Корихалова зазначає, що «одні позначення тільки вводяться до нотного тексту, інші вже стали анахронізмами, смисл яких для нас вже є неясним» [6, с. 4].

Текст як міждисциплінарна проблема глибоко вивчається М. Арановським, який зауважує, що «в культурі писемної традиції музичний текст тільки починається з нотного тексту, але далеко виходить за його межі...<...>, в музикознавстві за останні десятиліття отримало своє місце широке та містке розуміння тексту, що включає до себе деякі важливі реалії самої музики, а саме її структуру та її смисл» [2, с. 7].

Як багаторівневу систему, текст досліджував В. Бобровський. На думку вченого, художня структура музичного твору є «спектром нескінчених можливих смислів» і створює особливу «зону» його осмислення. Процес осмислення даної зони відбувається у двох напрямках – по «горизонталі» і по «вертикалі». Широта зони по «вертикалі» залежить від багатьох факторів: 2з однієї сторони, від стилю, жанру, форми самого музичного твору, з іншої – від художнього досвіду особистості, яка його сприймає (її тезаурусу) і багато в чому від характеру її художнього мислення» [4, с. 15]. Осмислення твору по «горизонталі» здійснюється завдяки руху по часовій координаті. На думку В. Бобровського, художня структура є «інваріантом», «константою», яка має складну структуру; «кожний компонент цього цілісного комплексу – одна із сторін музичного мислення» [4, с. 18].

На відміну від вербального тексту, нотний текст включає до себе різноманітні структури, які несуть приховані смисли. Дані смисли стають предметом рефлексії. «Особливість нотного тексту є у тому, що він структурований за законами самої музики» [2]. З однієї сторони, текст чітко організований на рівні структури, що дає обмеженість. З іншої сторони дана обмеженість тексту компенсується, на погляд

М. Арановського, безмежною свободою на рівні «сислової аури». Досліджуючи особливості музичного тексту, вчений виділяє дві його важливіші складові – *запис* і *структуру*. На основі даних складових тексту з'являється третя, найскладніша – область *смислу*.

Досліджуючи текст в контексті культурологічного підходу, В. Суханцева зазначає, що феномен музичного тексту існує на протязі всього історичного буття музики. «Музичний текст є там і тоді, де і коли є інформація, яка виражається і передається завдяки комплексу специфічних музичних засобів – ритмо-інтонації, гармонії і т. ін.» [10]. На основі культурно-історичних традицій можливо створювати межі і контури для розуміння тієї інформаційної щільності, яку несе музичний текст у його звуко-семантичній вираженості.

Глибоко досліджуючи особливості музичного тексту і його нотації, М. Аркадьєв зазначив, що композитор в нотному тексті зафіксував «існуючу для нього і для музики як мови *реальність*» [3, с. 19]. Нотний текст, на його погляд, і є найбільш адекватним способом письмової фіксації взаємодії енергетичних структур, тієї, що «*звучить*» і що «*не звучить*». Даний підхід дає можливість не тільки розуміти нотний текст як складний багаторівневий феномен, але й досліджувати різні його рівні (особливо сферу так званого «не озвученого» пульсаційного континууму, яка є дуже важливою і сприймається на інтуїтивному рівні).

Підкреслюючи двоїстість природу музичного тексту, В. Суханцева розглядає музичний твір як текстуальну єдність. Дослідниця зазначає, що в музичній практиці склалось двоєке значення тексту: «перше, і найбільш поширене, припускає жорстку знакову фіксацію авторського задуму (власне нотний текст); друге, більш пізнє, розкриває зміст музичного твору як своєрідного повідомлення, посилання, сислової та образної інтенції» [10]. Такий підхід до тексту як з боку смислу, так і з боку музичних специфічних знаків дав можливість дослідниці прийти до важливого висновку, що з боку смислу музичний текст є «*єдністю множинного*», з боку значень – «*множинністю єдиного*». Таким чином, кожне розуміння та інтерпретація музичного тексту є, з однієї сторони, унікальним явищем; з іншої – створює множинність розуміння та інтерпретації, що закладено у символічній природі музичного тексту.

Музичний текст як складний діалогічний феномен, досліджується в концепції

О. Самойленко, яка підкреслює, що «між естетичним і стилістичним – вершинним і глибинним – здійснюється «життя тексту» в музиці, що знаходить свої жанрово-стильові та композиційні форми, «крізь» які ми проходимо, поглиблюючись та возносячись, аналізуючи явища музичного тексту» [9, с. 111].

Глибина і широта інформації, яка закладена у музичному тексті композиторських творів втілюється у виконавській інтерпретації, яка, з одного боку, має опору на стійкі традиції, з іншого – завжди відкриває нові смислові грані. На думку С. Арабкерцевой, в інформаційному аспекті значний інтерес представляє саме співвідношення кількості інформації у нотному тексті (авторська компонента) і у реально виконаному творі (виконавська компонента). «Багатозначність і багатоплановість художнього твору, наближеність його фіксації у нотному тексті роблять завдання реалізації авторського задуму надзвичайно важкою та повністю недосяжною» [1, с. 48].

Аналіз різноманітних композиторських творів ставить перед виконавцем цілу низку складних текстологічних проблем. Звернення до творів старовинних композиторів дає можливість говорити про елементи «незавершеності» тексту (відсутність вербальних та графічних виконавських ремарок, за рідкісним виключенням). Такі тексти потребують серйозного доопрацювання з боку виконавця, вивчення особливостей аутентичного мистецтва (правил розшифровки мелізматика, особливостей мови, мотивної будови, символіки та семантики, законів риторики, специфіки музичних аутентичних інструментів і багато іншого). Серйозного аналізу на сьогоднішній день потребують і існуючі редакції, які мають як позитивні, так і негативні сторони; виконавські новації. Таким чином, композиторські тексти (наприклад, Ж.-Ф. Рамо, Ф. Куперена, Й. С. Баха, Г.Ф. Генделя та ін.) потребують фундаментальних культурологічних знань та серйозного доповнення з боку виконавця.

Звернення до текстів сучасних композиторів ставить не менше проблем, тому що вони містять таку кількість як вербальних, так і графічних виконавських знаків, які створюють процес їх розшифровки ще більш складним для інтерпретатора. Ці складнощі зазначають багато відомих концертуючих піаністів: О. Ю. Малов (професор Санкт-Петербурзької консерваторії ім. М. А. Римського-Корсакова, який увійшов до музичної енциклопедії як видатний

виконавець сучасної музики: Дж. Крамба, Г. Уствольської, В. Сильвестрова та інших); О. Любімов (завідуючий кафедри старовинної музики, видатний виконавець як старовинної музики (виконання на аутентичних інструментах творів Ф. Куперена, Ж. Ф. Рамо, Г. Перселла, В. А. Моцарта), так і сучасної – А. Шенберга, А. Веберна, Д. Кейджа, В. Сильвестрова).

Виконавські ремарки, які займають важливе місце в музичному тексті, на сьогоднішній день складають досить складну область для розуміння і інтерпретації, і, як зауважує Н. Корихалова, дана область важка як для музиканта-практика, так і дослідника, тому що містить багато неясності та неточності. Однією з причин дослідниця називає своєрідність виконавських ремарок як музичних термінів особливого роду. Такі ремарки можуть називатися термінами умовно, тому що вони «відрізняються і експресивністю, й місткістю смислу. Вони містять ряд смислових нюансів, які одразу виникають в нашій свідомості» [6, с. 5].

На думку дослідниці, уточненню нотації та зростанню виконавських ремарок сприяло ускладнення композиторських стилів та увага композиторів до темброво-звукової сторони музики, її виконавського втілення. Різноманітність смислових відтінків пов'язана не тільки з використанням ремарок в різних контекстах; вона залежить також і від особливостей перекладів на різні мови. Наприклад, термін «allegro» дуже часто трактується як показник швидкості, а не характеру (особливо в творах композиторів-класиків). У словнику з італійської мови, термін «allegro» перекладено як «весело, радісно» [5, с. 26], однак в музичних словниках часто перекладають як «швидко, радісно, жваво» [7, с. 7]. Це дає підстави часто використовувати перше значення терміну, яке стосується швидкості руху, але у цьому випадку виконавець може не зовсім правильно відтворювати характер музики (особливо у творах композиторів-класиків), що втілює зовсім іншу семантику, інше коло образів і смислів. Відомо, що темп твору може слугувати як піднесенню образу, так і, навпаки, його руйнуванню.

Багато вчених зазначають неоднозначність термінів, що також вносить ускладнення в їх розумінні. «Багато виконавських вказівок, які крім основного, вже досить місткого смислу, мають додаткові (коннотативні) означення. В якості приклада термінів з подвійним значенням наводять зазвичай слова «*smorzando*» або «*morendo*», які зазначають і затихаючи й уповільнюючи» [6, с. 6]. Так, графічний виконавський знак

морденту в різних контекстах має різну розшифровку, що стосується не тільки кількості нот, але й манери виконання – як «шлейфер», або як «пратрилер» (чи за рахунок основної долі, чи за рахунок попередньої – особливо у фортепіанних творах Ф. Шопена). Відомо, що в часи В. Моцарта знак мордента часто відповідав значенню трелі.

Зростання не тільки кількості виконавських знаків в тексті, але і їх якості (використання термінів на різних мовах, поява нових графічних знаків) свідчить про постійне ускладнення змісту, який вкладається композитором і вимагає від нього пояснень особливостей своєї поетики та мови. Значно полегшує процес розуміння тексту наявність виконань композиторами власних творів (наприклад, записи інтерпретацій С. Рахманінова, О. Скрибіна, С. Прокоф'єва, М. Скорика).

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Музичний текст як строго зафіксована складна ієрархічна структура, завжди зберігає свою відкритість та незавершеність розуміння; словами В. Бобровського, завжди є нескінченим діалогом між твором та особистістю, яка його пізнає. Акт пізнання, у принципі, не має свого завершення, тому що «будь-яка відповідь на питання, яке «ставить» художній твір, викликає нове питання, і так до нескінченності, тому що вичерпати все багатство ідеї, яка закладена композитором у свій твір, неможливо» [4, с. 14]. Для найбільш повного розуміння закладених в тексті смислів, необхідно виявлення інформації на різних рівнях тексту як художньої структури. Виконавські традиції дозволяють виявити існуючі смислові межі композиторських знаків, на основі яких, зберігаючи традиції, створюються нові інтерпретації.

Таким чином, текст як багаторівнева художня структура, вимагає від виконавця не тільки серйозних знань і опори на усталені традиції розуміння, але й потребує глибинної роботи музичного мислення та інтуїції у процесі його інтерпретації.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Арабкерцева С. Б. Особенности исполнительского воплощения авторского замысла в музыке на основе информационного подхода / С. Б. Арабкерцева // Эмпирическая эстетика: информационный подход: Материалы Международного научного симпозиума. – Таганрог: ТРТУ, 1997. – С. 48–50.
2. Арановский М. Текст как междисциплинарная проблема [электронный ресурс] / Марк Арановский. – 2006. – режим

доступа к ресурсу: <http://opentextmn.ru/music/Perception/?id=1101>.

3. Аркадьев М. О величии нотного письма и европейской ритмике [электронный ресурс] / Михаил Аркадьев. – доступ к ресурсу: [http://arkadev.com/array/music/musicologist#!prettyPhoto\[iframes\]/5/](http://arkadev.com/array/music/musicologist#!prettyPhoto[iframes]/5/).

4. Бобровский В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления: Очерки: Вып. 1 / В. П. Бобровский. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 272 с.

5. Ковалев В. Ф. Краткий итальянско-русский и русско-итальянский словарь / В. Ф. Ковалев, Г. А. Красова. – Москва: Рус. яз., 1991. – 655 с.

6. Корыхалова Н. П. Музыкально-исполнительские термины: Возникновение, развитие значений и их оттенки, использование в разных стилях / Наталья Корыхалова. – СПб.: Композитор, 2000. – 272 с.

7. Михеева Л. Музыкальный словарь в рассказах / Л. Михеева. – Москва: 1984. – 168 с.

8. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа). Исследование / В. Москаленко. – Киев, 1994. – 157 с.

9. Самойленко А. Музыковедение и методология гуманитарного знания. Проблема диалога: Монография / Александра Ивановна Самойленко. – Одесса: Астропринт, 2002. – 244 с.

10. Суханцева В. К. Музыка как мир человека (От идеи вселенной – к философии музыки) [электронный ресурс] / Виктория Суханцева. – доступ к ресурсу: http://www.countries.ru/library/music_culture/mkm3.htm.

REFERENCES

1. Arabkerceva, S. B. (1997). *Osobennosti ispolnitelskogo voploshcheniya avtorskogo zamysla v muzyke na osnove informacionnogo podhoda*. [The peculiarities of performing realization of authorial intention in music on the basis of informative approach]. Taganrog: TRTU.

2. Aranovskij, M. (2006). *Tekst kak mezhdisciplinarnaya problema*. [Text as interdisciplinary problem]. [ehlektronnyj resurs]. [rezhim dostupa k resursu: http://opentextmn.ru/music/Perception/?id=1101](http://opentextmn.ru/music/Perception/?id=1101).

3. Arkadev, M. (1992). *O velichii notnogo pis'ma i evropejskoj ritmike*. [About the greatness of notation in music and European rhythmic]. [ehlektronnyj resurs]. [Dostup k resursu: http://arkadev.com/array/music/musicologist#!prettyPhoto\[iframes\]/5/](http://arkadev.com/array/music/musicologist#!prettyPhoto[iframes]/5/).

4. Bobrovskij, V. P. (2010). *Tematizm kak faktor muzikalnogo myshleniya: Oчерки: Vyp. 1*. [Themetism as a factor of the musical thinking : Essays]. Moscow: Knizhnyjdom «LIBROKOM

5. Kovalev, V. F. (1991). *Kratkij italyansko-russkij i russko-italyanskij slovar*. [Abridged Italian-Russian and Russian-Italian dictionary]. Moscow: Rus. yaz.

6. Koryhalova, N. P. (2000). *Muzykalno-ispolnitelskie terminy: Vozniknovenie, razvitie znachenij i ih ottenki, ispolzovanie v raznyh stilyah*. [Musical-performing terms: Appearance, development of significances and their tints, the using in different styles]. Sankt-Peterburg: Kompozitor.

7. Miheeva, L. (1984). *Muzykalnyj slovar v rasskazah*. [A musical dictionary in stories]. Moscow.

8. Moskalenko, V. G. (1994). *Tvorcheskij aspekt muzykalnoj interpretacii (k probleme analiza). Issledovanie*. [Creative aspect of musical interpretation (to the problem of analysis). Scientific]. Kyiv.

9. Samojlenko, A. (2002). *Muzykovedenie i metodologiya gumanitarnogo znaniya. Problema dialoga: Monografiya*. [Musicology and methodology of humanitarian knowledge. Problem of dialogue : Monograph]. Odessa: Astroprint.

10. Suhanceva, V. K. (2000). *Muzyka kak mir cheloveka (Ot idei vselennoj – k filosofii muzyki)*. [Music as world of man (From an idea of universe – to philosophy of music)] [ehlektronnyj resurs]. [Dostup k resursu: http://www.countries.ru/library/music_culture/mkm3.htm](http://www.countries.ru/library/music_culture/mkm3.htm).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕБОТАРЕНКО Ольга Валеріївна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: феноменологія фортепіанного виконавства, музична психологія і педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHEBOTARENKO Olha Valeriivna – Candidate of Art Criticism, Docent, Associate Professor of the Department of musicology, instrumental and choreographic training, Krivoy Rog state pedagogical university.

Circle of scientific interests: phenomenology of the piano performing, music psychology and pedagogics.

Дата надходження рукопису 17. 04. 2017 р.

УДК 378.1: 168.52

ШЕВЧЕНКО Інга Леонідівна –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри вокально-хорових
дисциплін та методики
музичного виховання
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: ingashev4encko@yandex.ua
БРОДСЬКИЙ Геннадій Леонідович –
доцент кафедри музично-теоретичних
та інструментальних дисциплін
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: Leva1951@gmail.com

ВОКАЛЬНИЙ АНСАМБЛЬ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Життєдіяльність людини, її розвиток і самореалізація відбувається у тісному взаємозв'язку з природним, культурним і соціальним оточенням. Тому на сучасному етапі головним завданням освіти виступає розвиток особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Важлива роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема музично-творчої діяльності, оскільки її наукова розробка торкається не тільки природи музичності, її структури та діагностики. Ця проблема може досліджуватись у різних аспектах: філософському, соціологічному, психологічному, музикознавчому та педагогічному. Для реалізації творчого потенціалу студентів створюються різноманітні форми колективного музичного виконавства, спрямовані на інтегрування різних напрямків мистецького життя. Участь студентів у музично-виконавській діяльності сприяє розвитку музичних здібностей, активізує мистецьке спілкування і творче самовираження.

Отже, **метою** нашої статті є дослідження можливостей вокально-ансамблевого музикування як активного засобу музичного і морально-естетичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню історичного розвитку та традицій ансамблевого виконавства присвячені наукові праці Б. Водяного, Т. Воскресенської, А. Гуменюка,

О. Левка; розкриттю сутності спільної музично-виконавської діяльності та особистісних якостей музикантів-ансамблістів – Д. Благого, Т. Вороніної, А. Готліба, Р. Давидян, Л. Зеленіна, М. Крючкова, О. Люблінського, М. Моїсєєвої, Т. Самойлович, М. Смирнова; ансамблеву діяльність як засіб формування музично-естетичної культури дітей та підлітків, розвитку їх музичних здібностей розглянуто у працях А. Болгарського, М. Лисенка. У музично-педагогічній літературі зроблено акцент на використанні естрадної музики як засобу розвитку особистості (А. Болгарський, Б. Брилін, Н. Коваленко, В. Петрушин, Ф. Соломонік, Г. Шостак) [1; 2; 4; 5; 8; 9].

Результати аналізу музично-педагогічної та музично-методичної літератури свідчать, що камерне та народне ансамблеве виконавство розглядається у кількох аспектах, а саме: досліджується структура спільної музичної діяльності, типи та форми її організації; вимоги до ансамблістів та специфічні якості ансамблевих виконавців.

Зазначимо, що в музичному мистецтві термін «ансамбль» має багато значень. Ансамбль (з французького *Ensemble*) перекладається буквально – «разом». В енциклопедичних словниках [6; 10; 11] поняття «ансамбль» тлумачиться як спільність, сумісність, загальна погодженість, взаємна відповідність, струнка повнота; як явище мистецтва, що складається з окремих, інколи різноманітних частин, що утворюють гармонійне ціле.

Г. Дмитрівський [3] характеризує зміст поняття «ансамбль» у трьох значеннях: структурно-організаційному (ансамбль означає будь-яке спільне виконання

© Шевченко І. Л., Бродський Г. Л., 2017

музичного твору); технологічному (розкриває форму звучання музичного твору, організацію його звучання, якість і техніку виконання) та художньому (визначається як співвідношення, результатом якого є узгодженість між частинами цілого).

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед форм колективного музичного виконавства вокальний ансамбль є одним із провідних різновидів музично-творчої діяльності. Студенти мають можливість навчитися керувати власним голосом, розвивати творчі здібності та мати перспективи для самовираження. Існує три типи вокальних ансамблів: фольклорний, естрадний та академічний.

Метою та характерними рисами діяльності фольклорних колективів є:

- вивчення та збереження української фольклорної спадщини;
- залучення танцювально-ігрових елементів, танцювальних рухів, театралізації;
- використання національних костюмів під час концертного виконання;
- формування інтересу до вивчення та використання народної творчості.

Отже, фольклорний ансамбль вирізняється від інших манерою співу. Учасники фольклорних ансамблів співають переважно в народній манері, звуком, близьким до розмовного. Для співу в народній манері потрібно вільне, природне формування голосних, наближення до натурального побутового співу.

Для академічного вокального ансамблю характерні такі риси:

- академічна манера співу, яка відрізняється оперним змішано-прикритим звуком;
- вивчення та збереження класичних традицій;
- перевага в репертуарі класичних творів, які виконуються в академічній манері.

Естрадним вокальним ансамблям притаманна естрадна манера співу, яка відрізняється від академічної манери більш відкритим звуком. Характерні такі особливості:

- у репертуарі переважають твори сучасних композиторів;
- народні та класичні твори виконуються в сучасній обробці (з використанням джазової гармонії);
- у концертному виконанні часто використовуються театралізація, елементи хореографії, залучення танцювальної групи.

Виявлені відмінності роботи є суттєвими для організації колективу, учасників якого поєднує спільна мета – сценічне втілення художнього образу твору.

Ансамблево-виконавська діяльність має велике значення через можливість естетичного виховання учасників. В будь-якому колективі використання вокальних, ритмічних, танцювальних імпровізацій розвиває не тільки голосові, а й творчі здібності учасників.

Спираючись на власний досвід, ми можемо засвідчити, що участь студентів у роботі вокального ансамблю допомагає не лише осмислити музичний матеріал, а й навчитися керувати своїм голосом, жестами, мімікою, пластикою тіла. У процесі діяльності вокального ансамблю розвивається логічне і образне мислення, музичні здібності, створюються певні художні образи. Музично-сценічна діяльність сприяє розкриттю особистості студента, виявленню його індивідуальних якостей, виховує працездатність та дисциплінованість. На нашу думку, заняття у вокальному ансамблі бажано зробити творчими, коли студенти зможуть побачити, усвідомити процес народження музики та навчитися відтворювати його. Тоді учасники виступають у ролі творця, немовби самі створюють твір для себе та інших. Для цього педагог має підштовхнути студента до відкриття нових граней образу, викликати до життя ті вокальні інтонації, за допомогою яких можливо передати ці переживання. Тобто, і музичний, і поетичний тексти виникають як вираження того, що учасники відчувають, а сам твір народжується у процесі його сприймання та виконання. Студенти з великим задоволенням беруть участь в інсценуванні пісень, пропонують характер виконання вокального твору, творчо проявляють себе у рухах (іноді самі створюють танцювальні рухи як істотний вираз почуттів, переживань).

Правильний вибір репертуару на основі всіх дидактичних принципів – основа грамотної, професійної роботи зі студентами. Це вимагає певного досвіду, суто практичних навичок.

Критеріями добору репертуару є:

- художній рівень творів відносно музики і тексту;
- відповідність художньо-виконавським можливостям конкретного колективу;
- сприйняття творів з огляду на вік учасників;
- зіставлення конкретного твору з іншими творами програми;
- виховні функції творів;
- вибір творів для повсякденної роботи і на перспективу, для концертного виступу

(тематичного, до календарних свят, для звітного концерту).

Добираючи репертуар, необхідно враховувати його різножанровість, різноманітність за характером, тематикою, емоційно-образною сферою. Це активізує творчий процес, сприяє вихованню різних технічно-виконавських навичок, розвиває артистичність, уміння перевтілюватись при виконанні музики різних жанрів, стилів, характеру.

Коротко зупинимось на таких поняттях, як художній рівень текстів, виховний елемент у творах, можливості для виконання.

Під художнім рівнем тексту слід розуміти конкретний зміст, образ, виражений поетично дохідливою, змістовною, художньою мовою, його ємність разом з відчуттям внутрішньої мелодики. Все це – на противагу ритмованих слів, або одного-двох слів «ні про що», які звучать у різних звуковисотних комбінаціях, що є характерним для сучасних естрадних пісень.

Можливості для виконання – це достатньо розвинутий звуковисотний і гармонічний слух співаків, володіння співочим диханням, дикцією, певною технікою голосу, засобами художньої виразності, штрихом legato. Саме ці навички становлять основу для виконання більш складних творів (багатоголосся, поліфонія, твори без супроводу). Такого підходу у доборі репертуару особливо бракує молодим педагогам, хормейстерам, для яких головним критерієм є «гарний» твір, модний або той, що виконують багато колективів. Щодо майбутньої концертної діяльності, то не слід виносити на огляд хрестоматійні твори, або ті, які є в програмах багатьох колективів. Такий твір стає ніби «конкурсним», а різний художній ступінь його виконання йде не на користь співаків. Саме з названих причин трапляються невдалі виступи, що призводять до почуття невдоволеності, розчарування у учасників.

Обґрунтована бесіда керівника може виправити становище, після чого заняття доцільно розпочати гарною нескладною піснею, знявши цим негативні емоції. На нашу думку, без певної виконавської бази не можна співати і брати участь у виступах, сенс і мета вокально-слухового розвитку співаків полягають саме в постійному вдосконаленні елементів ансамблевої звучності, і наскільки системно проводиться робота в цьому напрямку, настільки швидко поліпшується виконавська майстерність колективу, а від цього ускладнюється і репертуар.

Змістовні, цікаві, талановиті пісні – це прекрасний матеріал для виховання й

формування цілого комплексу людських якостей, у першу чергу доброти, небайдужості, чуйності. Але деякі пісенні тексти не відповідають сьогоденню, музична мова – мелодика, ритм, гармонія, інтонаційна побудова – відстає від сьогоднішніх здобутків, несучасна. Але виникає запитання: чи багато творів із сучасними засобами художньої виразності (мелодика, ритм, гармонія в творах Л. Дичко, В. Степурка) можуть виконувати звичайні студенти в навчальних колективах? Виразні яскраві мелодії – головний засіб художньої виразності пісень, які легко запам'ятовуються – становлять той музичний матеріал, до якого студенти тягнуться, із задоволенням виконують, на ньому легше і доцільніше виховувати вокальні вміння і навички, необхідні для виконання складніших творів. Зауважимо, що художньо виконати пісню – це теж майстерність, на противагу одноманітному, невиразному приспівуванню трьох-чотирьох куплетів. Щоб звичайна пісня прозвучала як художній твір, потрібен витончений смак керівника, його вміння втілити у виконанні учасників різноманітні засоби художньої виразності, які відповідали б образу пісні і його розкриттю.

У контексті різножанровості при доборі репертуару зупинимось на жанрі «народна пісня». Добре, що вона присутня в репертуарі більшості колективів. Але саме присутня, бо виконання народної пісні, яка є основою національної самобутності, має бути надзвичайно глибоким і виразним. А це, як правило, складно, зокрема, через велику кількість куплетів, в яких розгортається певна дія. Простежити цю драматургію, передати її голосом з відповідними засобами художньої виразності (темп, агогіка, слово, динаміка, штрих) – головне завдання роботи над нею, над її виконанням. Адже тільки за таких умов народна пісня здійснюватиме свою виховну та художню функцію.

У програмі вокального ансамблю має бути багато народних пісень, при виборі яких необхідно враховувати вікові особливості сприйняття їхнього змісту, музичний матеріал, його обробку. Особливо слід підкреслити важливість і необхідність народної пісні для вокального виховання, здобуття на її основі цілого комплексу навичок (співацького дихання, дикції, кантিলени, розвитку гармонічного слуху) тощо. Знання народних пісень, вміння їх виконувати є одним з елементів патріотичного виховання. К. Стеценко надавав народній пісні великого виховного значення, він вважав її неабиякою силою, здатною повернути тих, хто забув про свою

національну приналежність, одним з могутніх факторів національного відродження. Враховуючи важливість усіх вищезазначених позицій, робота над народною піснею, фольклором потребує великої підготовчої роботи керівника в плані вивчення відповідної літератури, пов'язаної як узагалі з народною піснею, так і з окремими піснями, що є в репертуарі вокального ансамблю, їхніх художніх образів, історичних факторів, які покладені в основу пісні тощо.

Програмні вимоги для студентських вокальних ансамблів передбачають наявність в їхньому репертуарі творів без супроводу. Це необхідно перш за все з художньої точки зору. Відомий майстер хорової справи О. Свешніков з цього приводу висловив таку думку: «щоб в повній мірі зрозуміти і оцінити гідність хорового співу, потрібно слухати, як звучить хор без інструментального супроводу... В цьому випадку все особливе, що належить людському голосу – живі інтонації мови, теплота почуттів – все проступає і з'являється з найбільшою ясністю і заставляє наш слух уважно підмічати малі відтінки виконання» [7].

Мабуть, ці думки не потребують особливих роз'ясень, що ж до майстерності і професіоналізму виконання – це є неодмінною умовою.

Основою виконання багатоголосних творів є добре розвинутий гармонічний слух співаків, над чим слід починати працювати ще на початковому етапі роботи з ансамблем. Звучання багатоголосних творів буде довершеним, коли інтервал, акорд звучать свідомо, впевнено, ансамблево злагоджено, інтонаційно чисто. Це складний процес, що потребує певної методики і часу, тому форсувати його не рекомендується.

Студенти часто просять керівника включити до репертуару вокального ансамблю той чи інший твір. Здебільшого це стосується популярних естрадних пісень, деякі з них дійсно заслуговують на увагу. До бажань учасників слід дослухатись, принаймні в кожному разі поводитися коректно. Категорична, авторитарна заборона – не кращий засіб виховної роботи. Якщо пісня, власне, її художній бік, гарна, подобається більшості співаків, чому не попрацювати над нею? В іншому випадку, коли запропонована пісня – типовий «шлягер», і робота над нею – лише втрата часу, ситуація може стати темою бесіди, мета якої – виховання критеріїв в оцінці творів, розвиток художнього смаку. Методична робота може бути такою: запропонований твір слід прослухати, краще в запису, після чого запропонувати учасникам дати оцінку і

відповісти на запитання типу – що хотів сказати автор, створюючи цей твір (пісню), який художній образ несе його зміст; скільки часу, на думку учасників, ця пісня буде «модною»; чим подобається її виконання у запису; чи буде цікаво працювати над цією піснею (твором) так, як ми працюємо над іншими творами програми тощо. Після такої бесіди самі співаки починають розуміти, що робота над таким твором, як, власне, й сам твір (пісня) швидко набридне, і що цю пісню краще поспівати поза основною навчальною роботою. Варіанти таких ситуацій можуть бути різними, але головним є порозуміння між співаками і керівником.

На нашу думку, з художнього боку особливу увагу слід приділяти вихованню кантиленного співу, що є основою правильного вокального розвитку співаків. «Ходіння по нотах» замість володіння штрихом *legato* не сприяє художньо-естетичному сприйняттю вокального звучання: відчуття звука, вміння вести його, відчувати при цьому розвиток музичної фрази.

Бажано більше використовувати агогіку (невелике відхилення від основного темпу як один із способів художньої виразності). Без цього виконання (особливо в куплетній формі) одноманітне і статичне. Використання мікрофону виправдане у великих концертних залах з придатною апаратурою і грамотним звукорежисером. Важливою і необхідною умовою є наявність у вокальному ансамблі грамотного музиканта-концертмейстера. Розуміння ним задуму керівника, вміння чути звучання ансамблю щодо найменших змін динаміки, темпу, музичного матеріалу в цілому є першоосновою його професійних навичок. Акомпанемент – це засіб художньої виразності, а не підтримка тональності та змагання, хто звучатиме гучніше.

Робота над культурою звуку, диханням, відчуттям музичної фрази, володінням грудним і головним резонаторами, згладжуванням реєстрових переходів, виробленням природного звучання голосу на противагу його наслідуванню становить основу вокально-хорового розвитку співаків незалежно від манери виконання – академічної або народної за деяких специфічних особливостей останньої.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Подані рекомендації щодо репертуару, його значення в навчально-виховній роботі вокального колективу є лише частиною складного процесу навчання студентів музичному мистецтву. Практичне їхнє застосування на основі особистого творчого осмислення кожним керівником з

додаванням його власного практичного досвіду, творчої ініціативи буде запорукою успішної плідотворної роботи.

Таким чином, вокальний ансамбль – це найпопулярніша, найулюбленіша форма колективної музичної діяльності студентів, найдоступніший засіб музичного виховання, який охоплює широке коло навчально-виховних завдань. Провідною метою виховання студентів у вокальному ансамблі є формування свідомого ставлення до музичного твору, розвиток вокальних умінь та навичок, за допомогою яких учасник самостійно створює власну інтерпретацію музичних творів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Болгарский А. Г. Формирование интереса к народной музыке у подростков на занятиях в вокально-инструментальном ансамбле: автореф. дисс. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.02. / А. Г. Болгарский. – М., 1983. – 14 с.
2. Брилін Б. А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля: автореф. дис... д-ра пед. наук, спец.: 13.00.01. / Б. А. Брилін. – К., 1998. – 40 с.
3. Дмитриевский Г. А. Хороведение и управление хором / Дмитриевский Григорий Александрович. – М.: Музгиз, 1948. – 105 с.
4. Коваленко Н. В. Педагогические условия повышения музыкально-эстетической культуры участников самодетельных вокально-инструментальных ансамблей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.05. / Н. В. Коваленко. – М., 1986. – 16 с.
5. Петрушин В. И. Музыкально-эстетическое воспитание старших школьников в условиях свободного времени: автореф. дис. ... д-ра пед. наук, спец.: 13.00.02. / В. И. Петрушин. – М., 1991. – 32 с.
6. Современный словарь – справочник по искусству / И. М. Красильников, Е. Д. Критская, Л. О. Левин и др.; А. А. Мелик-Пашаев (науч. ред. и сост.). – М.: ООО «Фирма «Изд-во АСТ»: Олимп, 2000. – 813 с.
7. Свешников А. В. Сборник статей / Сост. В. Подольская, общая ред. К. Птицы. – М., 1970. – 152 с.
8. Соломоник Ф. А. Музыкальный самодетельный коллектив как фактор гармонического развития личности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Ф. А. Соломоник. – Л., 1977. – 19 с.
9. Шостак Г. В. Музыка массовых жанров як фактор формування музичної культури підлітків: автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.01. / Г. В. Шостак. – К., 1996. – 22 с.
10. Энциклопедический музыкальный словарь / [отв. ред. Г. В. Келдыш]. – М.: БСЭ, 1959. – 672 с.
11. Юцевич Ю. Е. Словарь музыкальных терминов. – 3 изд., перераб., доп. / Ю. Е. Юцевич. – К.: Музична Україна, 1988.

REFERENCES

1. Bolgarskiy, A. G. (1983). *Formirovanie interesa k narodnoy muzyke u podrostkov na zanyatiyah v vokalno-instrumentalnom ansamble*. [Formation of interest in folk music among teenagers during classes in the vocal-instrumental ensemble]. Moscow.
2. Brylin, B. A. (1998). *Pedahohichni osnovy muzychno-tvorchoho rozvytku uchniv starshykh klasiv u suchasnykh formakh dozvillia*. [Teaching the basics of music and creative development of high school students in modern forms of entertainment]. Kyiv.
3. Dmitrievskiy, G. A. (1948). *Horovedenie i upravlenie horom*. [Choreography and management of the choir]. Moscow.
4. Kovalenko, N. V. (1986). *Pedagogicheskie usloviya povysheniya muzykalno-esteticheskoy kulturyi uchastnikov samodeyatelnykh vokalno-instrumentalnykh ansambley*. [Pedagogical conditions for enhancing the musical and aesthetic culture of participants of amateur vocal-instrumental ensembles]. Moscow.
5. Petrushin, V. I. (1991). *Muzykalno-esteticheskoe vospitanie starshih shkolnikov v usloviyah svobodnogo vremeni*. [The musical and aesthetic education of senior schoolchildren in conditions of free time]. Moscow.
6. *Sovremennyiy slovar – spravochnik po iskusstvu*. (2000). [I. M. Krasilnikov, E. D. Kritskaya, L. O. Levin i dr.; A. A. Melik-Pashaev (nauch. red. i sost.)]. [Modern Dictionarya – guide to art]. Moscow.
7. Sveshnikov, A. V. (1970). *Sbornik statey*. [Digest of articles]. Moscow.
8. Solomonik, F. A. (1977). *Muzykalnyiy samodeyatelnyiy kollektiv kak faktor garmonicheskogo razvitiya lichnosti*. [Musical amateur collective as a factor of harmonic personality development]. Leningrad.
9. Shostak, H. V. (1996). *Muzyka masovykh zhanriv yak faktor formuvannia muzychnoi kultury pidlitkiv*. [Music genres mass as a factor in the formation of musical culture of teenagers]. Kyiv.
10. Keldysh, G. V. (1959). *Entsiklopedicheskiy muzykalnyiy slovar*. [Encyclopedic Music Dictionary]. Moscow.
11. Yutsevich, Yu. E. (1988). *Slovar muzykalnykh terminov*. [Dictionary of musical terms]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ШЕВЧЕНКО Інга Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: особливості професійної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних вищих навчальних закладів у рамках сучасної гуманітарно-культурологічної парадигми.

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

Наукові інтереси: особливості оркестрової роботи як форми організації професійно-педагогічної діяльності студентів мистецького факультету.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS
SHEVCHENKO Inha Leonidivna – Ph.D., Associate Professor Department of Vocally-choral Disciplines and Methodology of Musical Education Centralukrainian Volodymyr Vinnichenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: features of professional training of students of art faculties of pedagogical universities in the framework of the current humanitarian and cultural paradigm.

BRODSKYI Hennadij Leonidovich – Associate Professor Department of Musically-theoretical and Instrumental Disciplines Centralukrainian Volodymyr Vinnichenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: features of orchestral works as a form of vocational and educational activity of students the art department.

Дата надходження рукопису 27. 04. 2017 р.

УДК 378.147+37.017.4

ЩЕРБАК Ігор Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
 e-mail: igor-werbak@yandex.ru

ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір потребує удосконалення системи навчання й виховання студентів педагогічних ВНЗ, формування особистості вчителя з широким світоглядом, якісними знаннями, високими моральними цінностями. У реалізації завдань сучасної освітньої концепції нашої країни важлива роль належить учителеві музичного мистецтва, який, поєднуючи в собі риси педагога, мистецтвознавця, музиканта і психолога, покликаний впливати на формування свідомості, забезпечувати духовне становлення особистості школярів – патріотів і громадян української держави.

Удосконалення музично-педагогічної освіти передбачає формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва не лише як фахівця, а й як громадянина – гідного представника України, здатного передавати найкращі надбання наступним поколінням. Про важливість формування громадянських якостей особистості зазначено у програмних документах (Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття, Концепція громадянської освіти в Україні, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу вітчизняних і

зарубіжних наукових джерел засвідчують, що вчені приділили певну увагу дослідженням філософських, психолого-педагогічних та інших засад фахової підготовки вчителів музичного мистецтва (А. Козир, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна та ін.); досліджено окремі аспекти фахової, психолого-педагогічної, методичної підготовки вчителів музичного мистецтва (Н. Гуральник, К. Завалко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Т. Смирнова, С. Соломаха та ін.).

Дослідники вивчали проблему розвитку національної самосвідомості, виховання патріотизму (С. Васильченко, О. Вишня, І. Гізель, А. Макаренко, Ф. Прокопович, С. Русова, М. Стельмах, Г. Тютюнник та ін.); окремі питання формування громадянськості, громадянських якостей особистості (П. Вербицька, Т. Завгородня, Л. Корінна, В. Кузь, О. Міщеня, Л. Момотюк, Г. Пустовіт, Л. Рехтета, Ю. Руденко, М. Стельмахович та ін.).

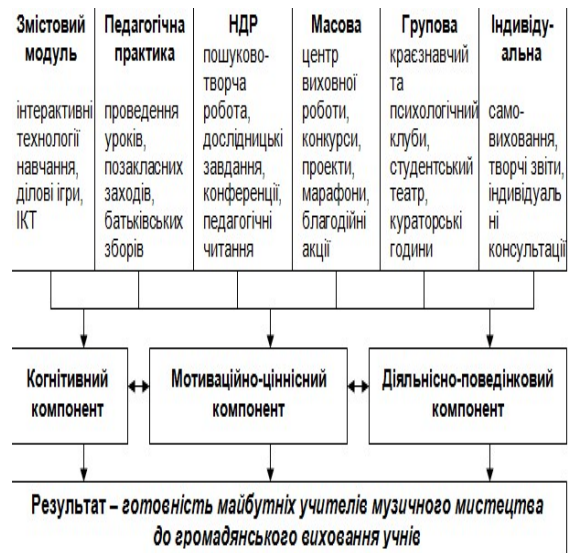
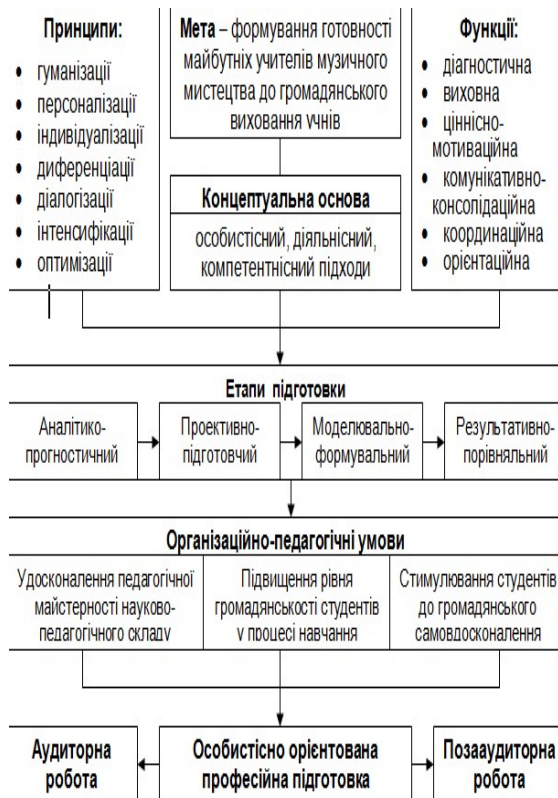
У результаті цілеспрямованого вивчення й аналізу наукових педагогічних джерел нами було визначено основні організаційно-педагогічні умови якісної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів у процесі навчання студентів, а саме: удосконалення педагогічної майстерності науково-

педагогічного складу; підвищення рівня громадянськості студентів, а також – стимулювання їх до громадянського самовдосконалення. Окреслення вищезазначених організаційно-педагогічних умов зумовило необхідність обґрунтування й розробки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів.

Метою статті є висвітлення теоретичних підходів до обґрунтування основних складників структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів.

Виклад основного матеріалу. Вибір моделювання як методу пояснюється тим, що за допомогою моделі легше зрозуміти характер залежності між структурними елементами досліджуваного складного феномена, синтезувати і виявити найбільш суттєві сторони процесу підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до громадянського виховання учнів.

Моделювання як перспективний метод наукового пошуку ґрунтується на побудові системи, що дає адекватне відображення предмета дослідження. Цей метод дозволяє одержати нову цілісну інформацію про сам предмет дослідження, уможливує виділення в ньому цілісних систем і вивчення їхнього функціонування як єдиного цілого.



Мал. 1 Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів

На мал. 1 схематично зображено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів, яка передбачає врахування сучасних тенденцій реформування системи освіти України, а саме: суттєву зміну вимог до організації процесу професійної підготовки майбутніх педагогів до виховної діяльності, організацію навчально-виховного процесу з позицій особистісного, діяльнісного і компетентнісного підходів.

Схарактеризуємо принципи побудови моделі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до громадянського виховання учнів:

1. Принцип гуманізації спрямовує навчально-виховний процес на пріоритетний розвиток загальнокультурних і загальнолюдських якостей майбутніх учителів, орієнтований на вдосконалення та вільний творчий розвиток особистості в системі суспільних відносин.

2. Дотримання принципу персоналізації створює умови партнерства для особистісного спілкування викладачів і студентів.

3. Принцип індивідуалізації навчально-виховного процесу передбачає таку організацію системи взаємодії між викладачами та студентами, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей, духовного світу, схильностей та інтересів майбутніх учителів музичного мистецтва, сприяє розвитку їх пізнавальних інтересів.

4. Принцип диференціації є способом реалізації індивідуалізації навчально-

виховного процесу в умовах студентської групи.

5. Принцип діалогізації аудиторної, позааудиторної роботи передбачає обговорення різних поглядів, спільний пошук істини у формі діалогу.

6. Принцип інтенсифікації передбачає упровадження в навчально-виховний процес прогресивних педагогічних технологій, нових методів і активних засобів, що забезпечують постійне підвищення якості підготовки майбутніх учителів. Основними елементами інтенсифікації навчання (за І. Трайньовим) є такі: чітка загальна цілеспрямованість усього педагогічного процесу, а також кожного з його етапів; підвищення мотивації; доступність знань; підвищення результативності педагогічного процесу за одиницю часу; розробка й упровадження методів, що активізують діяльність студентів; упровадження інформаційних педагогічних технологій; розвиток самоосвіти, ініціативи і самостійності майбутніх учителів; використання методів ігрового навчання [7, с. 5–7].

7. Дотримання принципу оптимізації уможливило досягнення поставленої мети, завдань, виявляється у створенні навчального середовища, сприятливого для набуття знань, умінь і навичок здійснення громадянського виховання учнів [7, с. 8–10].

Розглянемо *функції моделі* підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до громадянського виховання учнів.

1. *Діагностична*: діагностика інтересів, нахилів, здібностей та інших індивідуальних особливостей; діагностика успішності оволодіння студентами навчальною інформацією; діагностика готовності майбутніх учителів до громадянського виховання учнів.

2. *Виховна*: проведення заходів, спрямованих на формування громадянської зрілості студентів, формування певних особистісних якостей; вплив на соціальний статус окремих членів студентської групи; організація адекватних міжособистісних взаємин.

3. *Ціннісно-мотиваційна*: спрямування навчально-виховної роботи на формування у студентів цінностей демократичного суспільства; закладання основ майбутньої гуманістичної педагогічної діяльності; формування мотивації до здійснення громадянського виховання учнів.

4. *Комунікативно-консолідаційна*: організація продуктивної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу на засадах рівноправної співпраці й співтворчості; організація середовища, що сприятиме

формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

5. *Організаційно-координаційна*:

організація та регуляція взаємоузгодженої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу.

6. *Орієнтаційна*: спрямованість освітнього процесу у вищому навчальному закладі на розширення досвіду майбутніх учителів, розвиток компетентності (базової, професійної, спеціальної) за рахунок включення особистості в продуктивну діяльність.

З урахуванням мети, принципів, функцій, відповідних організаційно-педагогічних умов визначено етапи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів.

I-й етап аналітико-прогностичний – спрямований на вивчення фактичного стану готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів, аналіз потенційних можливостей і прогнозування результатів роботи. Основними стадіями цього етапу є такі:

1) ознайомлення та вивчення навчальної групи (діагностика інтересів, нахилів, здібностей та інших індивідуальних особливостей; з'ясування мотиваційних аспектів навчання у вищому навчальному закладі);

2) визначення стану готовності майбутніх учителів до громадянського виховання учнів;

3) аналіз потенційних можливостей студентів; планування групової та індивідуальної виховної роботи;

4) прогнозування здійснення процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів, з урахуванням обов'язкових показників засвоєння нової інформації майбутніми вчителями: оцінка параметрів якості засвоєння навчальної інформації студентами; встановлення кінцевого стану параметрів якості засвоєння інформації; обрання інтенсивних методів і засобів досягнення цілей; розрахунок необхідного часу; співставлення необхідного та наявного часу; приведення у відповідність мети занять і наявного часу для досягнення встановлених цілей; планування подальших заходів для досягнення кінцевої мети.

II-й етап проективно-підготовчий – спрямований на проєктування та планування організаційних заходів щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів. Стадії етапу:

1) проектування і створення ціннісно-мотиваційного середовища, що уможливило простір для самовизначення, саморозвитку й самовдосконалення студентів шляхом організації діяльності центру виховної роботи зі студентами;

Передбачається організація діяльності центру виховної роботи зі студентами при одній із основних кафедр, що здійснює підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Підґрунтям цієї роботи є основні положення Конституції України [4], Національної доктрини розвитку освіти [6], Закону України «Про освіту» [2], Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [5], Загальної декларації прав людини [1], Конвенції ООН про права дитини [3], педагогічна спадщина видатних вітчизняних і зарубіжних педагогів.

Діяльність центру виховної роботи як складової частини системи навчально-виховної роботи спрямовано на підготовку фахівців, які мають активну соціальну позицію, громадянську відповідальність, уміють творчо розвивати національні традиції, досягати самовираження у професійній діяльності, усвідомлюють необхідність дотримання принципів загальнолюдської моралі (гуманності, патріотизму, справедливості, працелюбності, доброчинності тощо).

Пріоритетним напрямом роботи центру виховної роботи є індивідуальний підхід до виховання особистості студентів, стимулювання внутрішніх здібностей до громадянського самовдосконалення. Зазначений центр організовує та координує виховну роботу провідних кафедр, залучаючи до цієї роботи студентів.

2) планування діяльності студентського краєзнавчого гуртка, що надасть можливість створення ціннісно-мотиваційного освітнього простору; *завдання* студентського краєзнавчого гуртка: розвиток і зміцнення інтересу студентів до краєзнавчої діяльності; формування громадянськості майбутніх учителів; формування мотивації до використання краєзнавчих знань в професійній діяльності засобами музейної педагогіки; розвиток громадсько-суспільної активності студентів через ознайомлення з розмаїттям культурної спадщини регіону, історичними фактами, музично-ігровою творчістю, декоративно-прикладним мистецтвом; вивчення досягнень земляків у різних сферах життя; активізація пізнавальної діяльності студентів; формування національної гордості за свій край;

3) обрання форм і методів організації

аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами, що відповідають поставленій меті й завданням, з урахуванням інтересів, нахилів і здібностей студентів;

4) проектування діяльності центру науково-дослідної роботи студентів на одній із кафедр; мета організації цього центру – виявлення обдарованої молоді, всебічний розвиток творчих здібностей та дослідницьких умінь майбутніх учителів; *завдання* центру науково-дослідної роботи студентів: розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва нахилів до пошуково-дослідницької діяльності; формування схильності до творчого вирішення професійних завдань; набуття вмінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних завдань навчання та виховання;

5) проектування аудиторної роботи, розробка навчально-методичного комплексу (відповідного тематичного веб-сайту, змістового модуля «Громадянське виховання учнів», методичних посібників тощо);

6) розробка плану проведення кураторських годин;

7) планування роботи студентського психологічного клубу; *метою* його функціонування є створення освітнього та виховного середовища, що сприяє громадянському самовдосконаленню (самовизначенню, самопізнанню, саморозвитку та самовихованню) майбутніх учителів музичного мистецтва;

8) планування діяльності лабораторії виховання студентів засобами театрального мистецтва, що передбачає роботу студентського театру.

III-й етап моделювально-формувальний – сприятиме перетворенню об'єктів на результат, що відповідає меті – процесу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів.

На цьому етапі відбувається підготовка майбутніх учителів до громадянського виховання учнів: формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі аудиторної й позааудиторної роботи, впровадження змістового модуля з використанням інтерактивних методів та інноваційних технологій роботи зі студентами, впровадження проєктів громадської спрямованості, організація процесу професійного самовдосконалення, організація педагогічної практики студентів.

На IV-му етапі результативно-порівняльному – необхідно порівняти отримані результати із поставленими завданнями: визначити рівень сформованості

когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-поведінкового компонентів готовності студентів до громадянського виховання учнів; визначити умови і засоби внесення коректив у роботу.

Усі структурні елементи моделі є взаємопов'язаними, знаходяться у закономірному взаємозв'язку і спрямовані на кінцевий результат – готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, науково обґрунтована, логічно побудована структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів зі взаємопов'язаними та взаємозалежними складниками має бути експериментально перевіреною на практиці шляхом запровадження її в освітнє середовище ВНЗ для підвищення ефективності досліджуваного процесу. Перспективною подальших наукових розвідок є експериментальна перевірка структурно-функціональної моделі підготовки вчителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів, зокрема – відповідних організаційно-педагогічних умов і шляхів їхнього створення.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Загальна декларація прав людини. Прийнята 10 грудня 1948 р. / М. Дженіс, Р. Кей, Е. Бредлі. Європейське право у галузі прав людини: джерела і практика застосування. Пер. з англ. – К.: «АртЕк», 1997. – 624 с.
2. Закон України «Про освіту» від 23 трав. 1991 р. № 1060-XII // Основні чинні кодекси і закони України / Уклад. Ю. П. Єлісовенко. – К.: Махаон, 2003. – С. 533–542.
3. Конвенція ООН про права дитини. – К.: ТМ Принт Ікс Прес, 1999. – 32 с.
4. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. – К.: Преса України, 1997. – 79 с.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: Проект: Додаток до рішення колегії Міністерства і науки України від 17.08.2000 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. – № 17. – С. 10–12.
6. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347 // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
7. Трайнев И. В. Конструктивная педагогика: [учеб. пособ.] / И. В. Трайнев; под общ. ред. В. Л. Матросова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

REFERENCES

1. Dzenis, M., Key, R., & Bredli, E. (1997). *Zahalna deklaratsiya prav lyudyny. Pryunyata 10 hrudnya 1948 r. Yevropeyske pravo u haluzi prav lyudyny : dzherela i praktyka zastosuvannya. Per. z anhl.* [The Universal Declaration of Human Rights. Adopted on 10 December 1948. European law on human rights: sources and practical application. Translated from English.]. Kyiv: ArtEk.
2. Yelisovento, Yu. P. (Ed.). (2003). *Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 23 trav. 1991 r. № 1060-XII // Osnovni chynni kodeksy i zakony Ukrainy.* [The Law of Ukraine «On education» from May 23. 1991 r. № 1060-XII // Main existing codes and laws of Ukraine]. Kyiv: Makhaon.
3. *Konventsija OON pro prava dytyny.* [The UN Convention on the Rights of the Child]. Kyiv: TM Print Iks Pres.
4. Verkhovna Rada of Ukraine. (1996). *Konstytutsiya Ukrainy* [Constitution of Ukraine] (June 28). Kyiv: Presa Ukrainy.
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2000). *Kontsepsiya hromadyanskoho vykhovannya osobystosti v umovakh rozvytku ukraïnskoyi derzhavnosti.* [The concept of civil education of the individual in the development of Ukrainian statehood] (August 17). Information collection Ministry of Education and Science of Ukraine.
6. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity: zatv. Ukazom Prezidenta Ukrainy № 347.* (2002). [National Doctrine of Education: approved. Decree of the President of Ukraine № 347]. Kyiv: Osvita Ukrainy.
7. Traynev, Y. V. (2004). *Konstruktivnaya pedagogika.* [Constructive pedagogy]. Moskva: TTs Sfera.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЩЕРБАК Ігор Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Наукові інтереси: громадянське виховання у вищій школі, професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHCHERBAK Igor Viktorovich – Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.), Docent, Associate Professor at the Department of Musical Art of Mykolayiv national university named after V. Sukhomlynskyi.

Circle of scientific interests: civic education in higher education, professional training of the future teachers of musical art.

Дата надходження рукопису 08. 04. 2017 р.

УДК 378+371.13: 37.036: 78

АШИХМІНА Наталія Віталіївна –

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки
Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського
e-mail: ashihmina_n-81@mail.ru

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У період політико-економічних змін, які переживає сьогодні Україна, коли змінюються уявлення про світ і наше місце в ньому, як ніколи гостро постає питання визначення ролі естетизації життя суспільства. Це в свою чергу потребує докорінної зміни соціальних чинників. Тому сьогодні відбувається пошук шляхів до збалансованого розвитку країни, зокрема, через визначення індексу людського розвитку – гуманістичного потенціалу суспільства, який характеризується високим рівнем освіти і культури. На реалізацію означеного завдання спрямована Концепція розвитку освіти до 2025 року, яка передбачає впровадження принципів гуманізації, демократизації освіти, методичну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях і засадах духовного розвитку.

Важливою умовою перетворення сьогоднішніх школярів у духовно розвинених людей, які б могли прикрасити собою ХХІ століття, стає висування на перший план проблеми формування в них естетичних смаків, здатності оцінювати естетичні явища, зокрема і в галузі музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування музично-естетичного смаку особистості глибока і багатогранна. Взагалі, естетичний смак – одна з провідних категорій естетики, психології, соціології та педагогіки, яка визначає здатність особистості оцінювати естетичні особливості предметів і явищ природи, людської діяльності. Ця тема посідає значне місце в роботах філософів: Г. Гегеля, І. Канта, Д. Локка; психологів: В. Давидова, Л. Виготського, Л. Когана, С. Рубінштейна, Б. Теплова; педагогів у галузі мистецької освіти О. Апраксиної, Б. Асаф'єва, О. Бурова, Н. Калашника, Ю. Ларміна, А. Молчанової, С. Раппопорта, О. Рудницької, В. Шацької та ін.

Увага до проблем формування естетичних уявлень про смак, наступності в розвитку смакових уявлень, історичним аспектам виховання смаку, психологічним

умовам формування музично-смакових уподобань особистості приділялася в дослідженнях М. Архипової, С. Борисової, О. Бороздіної, Ж. Вартанової, С. Ліфінцевої, Т. Ляковської та ін.

Ряд робіт таких учених, як-от: Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, Л. Гончаренко, Б. Критський, Е. Печерська, О. Пікалова, Т. Рабіна, Л. Рапацька, Р. Тельчарова та ін., присвячено вивченню умов розвитку естетичного смаку і музичної культури майбутніх учителів музики.

Значне місце у вивченні проблем актуалізації формування музично-смакової культури особистості припадає на шкільний вік. Про це йдеться в наукових розвідках С. Воробйової, О. Григор'євої, І. Дзюбі, С. Кікесвої, О. Лазаревської, Н. Новікової, Л. Разуткіної, Г. Раїцької та ін.

Мета статті. Отже, проблема формування музично-естетичного смаку особистості, зокрема під час навчання в загальноосвітній школі, досліджувалася багатьма вченими, однак слід констатувати, що існує недостатня розробленість методичного супроводу означеного процесу. Тому метою даної статті вважатимемо визначення методичних засад формування музично-естетичного смаку школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Учені розглядають смак як елемент естетичної свідомості особистості і як складову художньої культури. Смакові переваги людини формуються і розвиваються протягом усього її життя, зокрема в процесі пізнання довкілля, коли смак проявляється через емоційні оціночні реакції, які згодом трансформуються в раціонально-діяльнісні оцінки, перетворюються у стійкі естетичні ідеали особистості.

Наукові дефініції терміна «естетичний смак» є неоднаковими в різних джерелах, що є характерним для багатьох понять гуманітарних наук. Проте в усіх наголошується, що естетичний смак є категорією естетичної свідомості. Даний феномен віддзеркалює естетичний ідеал і естетичне почуття, які є ланкою, що об'єднує соціальний світ, природу та людину. Наукові розвідки вказують на те, що естетичний смак,

© Ашихміна Н. В., 2017

з одного боку, є здатністю висловлювати судження про естетичну цінність предмета, а з іншого, – переживанням, рефлексією, емоцією, в яких реалізується суб'єктивний стан та індивідуальна неповторність особистості. З інших джерел – це здатність людини до сприйняття й оцінки естетичних властивостей явищ і предметів, до розрізнення прекрасного та потворного. Взагалі, естетичний смак є регулюючою серцевиною всієї структури розвинутої естетичної свідомості особистості. Образно його можна порівняти з гнучким мостом, який об'єднує між собою чуттєве і раціональне, емоційне й інтелектуальне в житті та в естетичній свідомості людини [8].

Сприйняття музики завжди суб'єктивне (естетичний смак, естетична потреба, музично-естетична оцінка), але не зважаючи на це, за своїм характером воно завжди є дещо об'єктивним [8]. Об'єктивно сформована в суспільному житті або житті народу, нації система естетичних цінностей безпосередньо віддзеркалюється і переосмислюється індивідом згідно його індивідуальних якостей. А якості ці визначаються не просто психофізіологічними особливостями будови нервово-мозкового апарату, але й умовами його розвитку і тими обставинами, в яких відбувається їхній перебіг. Естетичне завжди виникає в процесі художньої, музичної діяльності й об'єктивує в собі матеріально-духовну практику особистості, тому він є носієм конкретно-історичної культурної ситуації, в якій проявляється естетичне життя того чи іншого часу, а також своєрідність суб'єктів.

Отже, смак проявляється в здатності відчувати прекрасне і насолоджуватися ним, при цьому розглядається як стрижнева основа, «інструмент» естетичної культури особистості. Вчені пов'язують естетичний смак з інтелектом, мисленням, указуючи на оцінну складову смаку, трактуючи смак як здатність оцінки твору мистецтва, зокрема музичного.

Як і естетичний смак, музичний смак впливає на музичну і загальну культуру окремого суб'єкту й суспільства в цілому. Музично-смакові вподобання протягом усіх історичних періодів змінювалися і вдосконалювалися через судження особистостей з урахуванням ідеалів, створювалися нові естетичні цінності, оцінити які можливо було лише за наявності естетичного, художнього, музичного смаку.

Музично-естетичний смак проявляється в здатності людини до розуміння прекрасного і оцінки творів мистецтва, при цьому враховується існування абстрактних,

непорушних норм смаку як естетичної основи вподобань і переваг особистості. Дана категорія розглядається багатьма науковими школами переважно в контексті взаємозумовленості чуттєвого і раціонального пізнання. Кожна людина сприймає музику через власний музично-слуховий досвід, «пропускаючи крізь призму своїх думок і почуттів... Красу музичного твору особистість визначає суб'єктивно, в момент осяяння і злиття музичного твору з індивідуальною музичною свідомістю» [7, с. 5].

Естетичний смак дитини розглядається «як здатність розрізнити, розуміти і оцінювати естетичні явища на основі творчої переробки отриманих естетичних уражень» [5, с. 11]. Цю здатність пов'язують з характером уподобань, орієнтацій естетичного вибору, трактують як диференційовано-оцінну здатність, як серцевину всієї структури розвинутої естетичної свідомості або естетичної культури учнів [8].

На думку О. Апраксиної, смак характеризується перевагами, вибором і оцінкою музичних уражень. Серед інших характеристик смаку дослідниця називає широту й обмеженість, розвиненість і нерозвиненість. Наявність сформованого музичного смаку, за її переконанням, виражається в естетичній радості насолоди творами музичного мистецтва, а також у творчій діяльності [3].

Р. Тельчарова вважає, що музично-естетичний смак є одним з найширших і всеосяжних елементів музичної свідомості дітей, який визначається рівнем їхньої музичної культури, здатності до оцінки музичних явищ [7].

Цікавим є визначення музичного смаку школярів І. Дзюби. Зокрема дослідниця вважає, що дана категорія є системою музично-естетичних поглядів, уподобань, оціночних суджень, яка містить взаємодію емоційного і раціонального, естетичного почуття й ідеалу [4, с. 49].

Ми визначаємо музично-естетичний смак учнів загальноосвітньої школи як особистісну якість, яка формується і ґрунтується на проявах оцінного ставлення дітей до музики. Змістом музично-смакових уподобань є результат емоційно-позитивного сприйняття, а також адекватної оцінки музичних творів, вираженої в обґрунтованих естетичних судженнях.

Формування музично-естетичного смаку школярів як вибіркове ставлення до явищ музичного мистецтва забезпечують методи, які оптимально поєднують у собі художньо-

освітню спрямованість й особистісне спілкування з музичними цінностями. Вагомим фактором є також творчий підхід учителя до реалізації методичного супроводу такого формування. Необхідно використовувати методи, які, по-перше, посилюють емоційний контакт із музикою; по-друге, моделюють художньо-творчий процес, сприяючи усвідомленню цінності музики; по-третє, організують аналіз засобів виразності, що розкривають зміст музичного твору.

Порівняльний аналіз методичних рекомендацій музично-педагогічної науки і практики, а також узагальнення особистісного науково-педагогічного досвіду дозволили виокремити ряд методів та прийомів, що сприяють формуванню музично-естетичного смаку в учнів загальноосвітньої школи. Це методи спостереження, наведення уваги, порівняння і порівняльного аналізу, спонукання до співпереживання та емоційної чуйності, що зумовлюють оціночні дії тощо.

Так, у якості методів розвитку інтересу до музики, здатності критичного судження Б. Асаф'єв уважав метод розумно організованого спостереження за змінами і перетвореннями музичного матеріалу, особливостями інтонаційного розвитку, характеру руху, засобів художньої виразності, а також метод наведення уваги на головне й істотне в музиці, що визначає її цінність.

Об'єктом *методу спостереження* є виражені в музиці емоції та почуття людини, зміни і перетворення музичного матеріалу, особливості його інтонаційного розвитку, характеру руху. Дія методу полягає в акцентуації уваги учнів на динаміці музичного образу, зумовленої певним взаємозв'язком, сполученістю і домірністю формотворчих, інтонаційних структур, засобів виразності. Використання *методу наведення уваги* «на ту чи іншу ступінь розрізнення рухомих звукових образів у їхньому зв'язаному потоці» спонукає учнів разом із учителем визначати головне в музичному творі шляхом зіставлення контрастних проявів музичної виразності [2].

Н. Гродзенська приділяла велику увагу процесу накопичення в дітей позитивних емоційних уражень і при цьому вважала, що саме такі враження складають основу музичного смаку. З метою поглиблення розуміння цінності музики дослідниця пропонує використовувати методи *порівняння* і *порівняльного аналізу* через пошук «різного в подібному» й аналіз змін у характері музичного твору.

Вагомий внесок у методику формування і розвитку музичних смаків школярів зробила В. Шацька. Розуміючи музичний смак як «певний рівень музично-поетичних уявлень, який дає можливість відрізнити і цінувати прекрасне в музиці, зокрема ідейність та змістовність, правдивість і щирість почуттів», учена виокремлює *два основні моменти у вихованні смаку*: 1) організація умов для активного сприйняття музики: переживання і співпереживання з подальшим осмисленням як характеру переживання, так і виразних засобів утілення образу; 2) розвиток потреби естетичного судження, пов'язаного з навичками аналізу творів, що сприймаються.

Ю. Алієв вказує на необхідність розширення методичних прийомів протидії процесу безконтрольного формування і розвитку музичного смаку [1]. Характеризуючи особливості сучасної музичної освіти, вчений вказує на наявність протиріччя між зростанням (у кількісному сенсі) рівня вжитку музики і недостатньою ефективністю методів, що зумовлює безпорадність учнів перед активністю довкілля, яке нав'язують найгірші взірці з музичної галузі. Ю. Алієв вказує на роль знавця (наприклад, батька), який демонструє дитині певне ставлення до музики, яке інтуїтивно нею переймається. Безперечно, слід наголосити на ролі сім'ї як найважливішого чинника формування музично-естетичного смаку особистості. Саме батьки здатні створити навколо дитини певну художню атмосферу, розширити коло її музичних інтересів, прищепити любов до якісної музики.

Формування музично-естетичного смаку учнів пов'язано з визначенням у них творчих задатків, рівня розвиненості здатності до емоційної активності. Автор методики комплексного естетичного розвитку дітей Т. Смирнова пише, що гарантом виникнення любові дітей до класичної музики є розвиток почуттів особистості і вміння використовувати їх у своїй творчій діяльності [6].

Визначення сутності музично-естетичного смаку школярів як усвідомленого вибіркового ставлення до цінностей музичного мистецтва акцентує увагу на проблемі цілеспрямованого розвитку здібностей учнів до переживання й усвідомлення цінностей музичного мистецтва в процесі навчання музиці.

Вирішенню означеної вище проблеми сприяє використання системи методів, які актуалізують оціночні судження смаку особистості: метод «контрастного ставлення» (В. Мухіна), адаптований до процесу

оцінювання; метод експериментальної деформації; метод залучення учня до естетичного діалогу (Ю. Алієв); методи порівняння і порівняльного аналізу (Н. Гродзенська).

Методи актуалізації оціночних суджень смаку складають процесуальну сторону розвитку об'єктивності музично-естетичних оцінок. Вони забезпечують виникнення прояву певного ставлення до музичного матеріалу, конкретного наміру оцінити зміст музики.

Специфіку даного процесу розкриває *метод експериментальної деформації* музичного твору як різновид методу від протилежного (до прекрасного від потворного). Використання методу полягає у видозміні, трансформації елементів музичного образу, в перебільшеному, алогічному застосуванні окремих засобів виразності і створенні на цій основі антивзірця, який викривляє образно-смысловий лад твору. Смыслова спрямованість методу співзвучна такому творчому процесу руйнування музичного образу, про який писали Л. Баренбойм, Л. Виготський, Д. Кабалевський. Використання даного методу сприяє не тільки «тяжінню» учнів до прекрасного, скільки відвертає їх від некрасивого, невідповідного.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, більшість дослідників розглядають музично-естетичний смак школярів як духовно-практичну здатність емоційного сприйняття, засіб віддзеркалення й емоційно-раціонального пізнання музики, а також як регулятор музично-творчої діяльності. Вважаємо, що означеним феноменом слід вважати якість, яка формується і ґрунтується на проявах оцінного ставлення дітей до музики. Змістом музично-смакових уподобань є результат емоційно-позитивного сприйняття, а також адекватної оцінки музичних творів, вираженої в обґрунтованих естетичних судженнях.

Ефективному формуванню музично-естетичного смаку в учнів загальноосвітньої школи сприяє використання методів спостереження, порівняння і порівняльного аналізу, спонукання до співпереживання й емоційної чуйності, експериментальної деформації музичного твору.

Перспективною темою подальшого дослідження може стати вивчення результатів запровадження методів формування музично-естетичного смаку в процес музичного навчання учнів загальноосвітньої школи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Алієв Ю. Б. Методика музикального виховання дітей від дитячого садка до початкової школи / Ю. Б. Алієв. – Воронеж : «МОДЕК», 1998. – 352 с.
2. Асаф'єв Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асаф'єв. – Л. : Музыка, 1965. – 144 с.
3. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі : учеб. пособие для студ. педагогических институтов / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
4. Дзюба І. Розвиток музично-естетичних смаків школярів засобами сучасної інструментальної музики / І. Дзюба // Рідна школа. – 2012. – № 10. – С. 49–51.
5. Кикеева С. А. Формирование эстетического вкуса у учащихся начальных классов этнокультурно ориентированной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Кикеева. – Чебоксары, 2005. – 23 с.
6. Смирнова Т. И. Интерпретация // Из Серии «Воспитание искусством или искусство воспитания» / Т. И. Смирнова. – М. : Издатель Смирнова, 2001. – 367 с.
7. Тельчарова Р. А. Введение в феноменологию музыки / Р. А. Тельчарова. – Владимир : ВГПИ, 1991. – 214 с.
8. Эстетическое сознание и процесс его формирования / ред. А. Зись, Н. Киященко, Ф. Кондратенко и др. – М. : Искусство, 1981. – 255 с.

REFERENCES

1. Aliyev, YU. B. (1998). *Metodika muzykalnogo vospitaniya detey ot detskogo sada k nachalnoy shkole*. [Method of musical education of children from kindergarten to primary school]. Voronezh: «MODEK».
2. Asafiev, B. V. (1965). *Izbrannyye statii o muzykalnom prosveshchenii i obrazovanii*. [Selected articles on musical enlightenment and education]. Leningrad: Muzyka.
3. Apraksina, O. A. (1983). *Metodika muzykalnogo vospitaniya v shkole : ucheb. posobiye dlya stud. pedagogicheskikh institutov*. [The method of musical education in school: Textbook. Allowance for stud. Pedagogical institutes]. Moscow: Enlightenment.
4. Dzyuba, I. (2012). *Rozvytok muzychno-estetychnykh smakiv shkolnyariv zasobamy suchasnoyi instrumentalnoyi muzyky*. [The development of musical and aesthetic tastes of pupils by means of modern instrumental music]. Kyiv: Ridna shkola.
5. Kikeeva, S. A. (2005). *Formirovaniye esteticheskogo vkusa u uchashchikhsya nachalnykh klassov etnokulturno oriyentirovannoy shkoly*. [The formation of aesthetic taste in primary school pupils of an ethnoculturally oriented school]. Cheboksary.

6. Smirnova, T. I. (2001). *Interpretatsiya // Iz Serii «Vospitaniye iskusstvom ili iskusstvo vospitaniya»*. [Interpretation // From the series «Education in art or the art of education»]. Moscow: Publisher of Smirnov.

7. Telcharova, R. A. *Vvedeniye v fenomenologiyu muzyk*. [Introduction to the phenomenology of music]. Vladimir: VGPI.

8. Zis, A., Kiyashchenko, N., Kondratenko, F. (1981). *Esteticheskoye soznaniye i protsess yego formirovaniya*. [Aesthetic consciousness and the process of its formation]. Moscow: Iskusstvo.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

АШИХМІНА Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного

педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: теорія та методика музичного навчання в загальноосвітній школі в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ASHYKHMINA Nataliia Vitaliivna – PhD, Candidate of pedagogical Sciences, Senior lecturer of the Department of Music and instrumental Training, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Circle of scientific interests: theory and methods of music education in a secondary school in the context of artistic and aesthetic innovation of the art education.

Дата надходження рукопису 12. 04. 2017 р.

УДК 378. 54.

ГРОЗАН Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
e-mail:svetlanagrozan@ukr.net

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Необхідність удосконалення процесу формування професійної компетентності у музикантів-виконавців реалізується з соціокультурної ситуації в суспільстві та країні, яка динамічно змінюється. Важливим чинником є підготовка кваліфікованого працівника, який вільно володіє своєю професією, готовий до постійного професійного зростання, є соціально і психологічно адаптованим, що дозволяє успішно соціалізуватися в сучасному соціумі. Визнання розвивального потенціалу культури, в тому числі і музичної, призвело до зростання ролі формування у музикантів-виконавців професійної компетентності як «володіння професійною діяльністю в певній галузі на достатньому рівні; здатність фахівця проектувати свій подальший професійний розвиток; професійне спілкування та професійну відповідальність за результати своєї праці тощо» [5, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З упровадженням Болонського процесу в країнах Західної і Центральної Європи активізувався інтерес до компетентнісного

підходу у вищій професійній освіті. Компетентнісна модель освіти спирається на ідеї діяльнісного підходу, основоположниками якого є Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, а розвиток отриманий в працях Г. Атанова, Б. Бадмаєва, В. Болотова, Т. Боровікової, П. Гальперина, О. Грішина, І. Зимньої, А. Хуторського, Т. Шамової та ін. Принципової важливості набувають теоретичні висновки науковців (В. Байденко, Н. Бібік, Н. Кузьміна, В. Луговий, М. Князян, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський) щодо сутності й характеру ключових компетентностей.

Мета статті – розглянути структурні компоненти професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз джерел уможливив зробити висновки, що в науковій літературі існує безліч трактувань поняття «компетентність». А. Хуторський розкриває це поняття наступним чином: «компетенція – відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його ефективної продуктивної

© Грозан С. В., 2017

діяльності в певній сфері; компетентність – володіння учнем відповідною компетенцією» [11, с. 32].

І. Зимняя називає вісім компетенцій, сформульовані Єврокомісією: «в галузі рідної мови; у сфері іноземних мов; математична, фундаментальна, природничо-наукова та технічна; комп'ютерна; навчальна; міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська; підприємницька; культурна» [7, с. 12].

Найбільш відповідним стосовно процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ми вважаємо визначення, сформульоване Н. Абакумовою та В. Ю. Малковою: «компетенція – інтегративна цілісність знань, умінь і навичок, які забезпечують професійну діяльність, здатність людини реалізовувати на практиці свою компетентність» [1, с. 6].

У сучасній психологічній літературі частіше живається поняття «компетентність», яке є характеристикою поведінки, домінуючою формою активності особистості.

У менеджменті компетентністю називають основні характеристики особистості (Р. Бояціс), сильні сторони особистості (Пітер Ф. Друкер), репертуар поведінкових стратегій (Дж. Макклелланд), поведінкові моделі (С. Уиддет і С. Холлифорд); у вітчизняній педагогіці – готовність до практичної діяльності (В. Агапов, С. Шишов); сукупність мотиваційно-ціннісних і когнітивних складових (І. Зимняя), поєднання характеристик, що відносяться до знання і його застосування (європейський проект «Настроювання освітніх систем» TUNING), тобто компетентність розкривається по-різному, іноді надзвичайно вузько і конкретно, часом надто узагальнено, аж до визначення через «щось»: це щось, що має вміння робити людина, щоб впоратися зі своїми обов'язками (Ч. Хендлер).

С. Шишов і В. Агапов під компетентністю розуміють «загальну здатність і готовність особистості до діяльності, що базується на знаннях й досвіді, які придбані завдяки навчання; орієнтовані на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, а також спрямовані на її успішне включення у трудову діяльність» [12, с. 56].

В. Безрукова визначає компетентність як «оволодіння знаннями й вміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки і думки» [3, с. 56]; Ст. Нестеров та О. Белкін як «систему інформації про найбільш істотні сторони життя і діяльності людини, що забезпечують її повноцінне соціальне буття» [8, с. 4].

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва

першорядного значення набуває формування його професійної компетентності.

Поняття «професійна компетентність» часто трактується як ґрунтовне знання працівником предмету своєї безпосередньої діяльності, яка формується в процесі навчально-професійної підготовки під час вивчення спеціальних дисциплін.

Ж. Нурутдінова визначає професійну компетентність як володіння професійною діяльністю в певній галузі на достатньому рівні, здатність фахівця проектувати свій подальший професійний розвиток, професійне спілкування та професійну відповідальність за результати своєї праці [9]. Професійна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва включає в себе такі важливі складові як «музична компетентність», «виконавська компетентність», «музично-виконавська компетентність», «науково-дослідна компетентність», «інформаційна компетентність» тощо. Розглянемо детальніше ці поняття.

На думку вчених (Ш. А. Амонашвілі, А. А. Бодальов, В. С. Якиманська та ін.), музична компетентність заснована на застосуванні нових методів навчання, спрямованих на розвиток особистості. Структура та зміст музичної компетентності педагога визначається специфікою його професійної діяльності. Ключовими компетенціями музичної компетентності виступають: метро-ритмічна, інтонаційно-ладово-гармонійна, інтелектуально-жанрово-стилістична тощо [13].

Під виконавською компетентністю слід розуміти володіння знаннями в тій чи іншій сфері виконавського мистецтва. Структуру виконавської компетентності можна побудувати з допомогою поділу суми знань про процеси музично-виконавської творчості на більш вузькі сфери. Наприклад, це можуть бути питання інтерпретації музичного твору, засоби туше та артикуляції на конкретному інструменті, засоби музичної виразності, психофізіологічні особливості виконавства, технічний арсенал виконавця, або, кажучи словами В. М. Ямпільського, «естетичні, психологічні та технічні проблеми, пов'язані з втіленням, передаванням і сприйняттям музики» [13].

Музично-виконавська компетентність – це інтегративне утворення особистості, що має системну організацію, складну багаторівневу структуру і виступає як сукупність, взаємодія і взаємопроникнення особистісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів, ступінь сформованості яких дозволяє музикантам-виконавцям ефективно здійснювати музично-виконавську діяльність. Музично-виконавська компетентність оцінюється за такими критеріями як ступінь

розвитку музично-творчих здібностей, емоційно-вольових якостей, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, ступінь сформованості системи знань, умінь, компетенцій, рефлексивно-виконавської позиції тощо. Музично-виконавська компетентність забезпечує успішну реалізацію стимулюючої, інформаційної, орієнтаційної, трансляційної та регулятивної функцій [5].

Аналіз наукової літератури довів, що однією з компетентностей, якими повинен володіти майбутній вчитель музичного мистецтва, є науково-дослідницька компетентність. У багатоваріантності визначень терміну «науково-дослідницька компетентність», залежно від галузі наукових знань, учені акцентують той чи інший аспект даного виду компетентності. Зокрема, у своєму дослідженні О. Б. Зайцева трактує науково-дослідницьку компетентність як «складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в галузі інноваційних технологій і певного набору особистісних якостей» [6, с. 3–14]. А. Семенов уважає, що «науково-дослідницька компетентність – нова грамотність, до складу якої входять уміння активної самостійної обробки інформації людиною, прийняття принципово нових рішень в непередбачуваних ситуаціях з використанням технологічних засобів» [10, с. 32].

У дослідженнях О. Акулової дослідницька компетентність розуміється як базова, що є основою інтеграції соціальної, особистісної, пізнавальної, предметно-діяльничої компетенцій, забезпечує професійну мобільність людини і спирається на універсальне вміння працювати з різними джерелами інформації [2].

Формування професійної компетентності, розвиток професійних знань, умінь, навичок і компетенцій у майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язане і з інформаційною компетентністю – здатністю вирішувати завдання, що виникають в освітньому і життєвому контексті з адекватним застосуванням інформаційних технологій.

Зміст поняття «інформаційна компетентність» сьогодні визначається досить широко і неоднозначно.

Інформаційна компетентність виявляється в умінні технологічно мислити і передбачає наявність аналітичних, проєктивних, прогностичних і рефлексивних умінь у засвоєнні та застосуванні інформації в педагогічній діяльності. Крім того, інформаційна компетентність є складовою частиною наукової, дослідницької культури викладача, виконує інтеграційні функції, слугує сполучною ланкою між загальнопедагогічними

та спеціальними знаннями і вміннями. Слід зазначити, що в сучасному тлумаченні терміну «інформаційна компетентність» найчастіше мається на увазі використання комп'ютерних інформаційних технологій, а більш точне визначення слід трактувати як «комп'ютерна інформаційна компетентність».

П. Беспалов визначає інформаційну компетентність як «інтегральну характеристику особистості, що передбачає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здатність до розв'язання задач у навчальній та професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки, володіння прийомами комп'ютерного мислення» [4, с. 45]. Аналіз педагогічної діяльності викладача дозволяє виділити такі рівні формування інформаційної компетентності: рівень споживача інформації; рівень користувача комп'ютером; рівень логічного функціонування і знання характеристик обладнання; рівень предметно-специфічних завдань на основі творчого, міжпредметного підходу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, на основі аналізу наукових джерел, ми можемо зробити висновок, що професійна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва включає в себе рівні сформованості музично-творчих здібностей та професійних компетенцій, серед яких найважливішими є музична, виконавська, музично-виконавська, інформаційна та науково-дослідницька компетентності, а основними критеріями професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є музичні здібності; емоційно-вольові якості; мотиваційно-ціннісні орієнтації; музично-виконавські знання і вміння тощо.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова Н. Н., Малкова И. Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Н. Н. Абакумова, И. Ю. Малкова. – Томск: Томский государственный университет, 2007. – 368 с.
2. Акулова О. В. Компетентностный подход в информационном обществе: тенденции и проблемы / О. В. Акулова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [ftp://lib .herzen.spb.ru/text/akulova_6_17_16.pdf](ftp://lib.herzen.spb.ru/text/akulova_6_17_16.pdf).
3. Безрукова В. С. Педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – С. 56–62.
4. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / П. В. Беспалов. – Педагогика, 2003. – № 4. – С. 45–50.
5. Васильева Н. В. Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки: автореф. дис. ... канд.

пед. наук / Н. В. Васильева. – Магнітогорск, 2007. – С. 3–10.

6. Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Б. Зайцева. – Брянск, 2002. – С. 14–20.

7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aspirant.rgu.ru/article.html?id=50758>

8. Нестеров В. В., Белкин А. С. Педагогическая компетентность: учеб. пособие / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. – Екатеринбург: учебная книга, 2003. – С. 4–16.

9. Нурутдинова Ж. В. Формирование социальной компетентности студентов инженерно-педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ж. В. Нурутдинова. – Н. Новгород, 2009. – С. 3–15.

10. Семёнов А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании / А. Л. Семёнов. – М., 2000. – С. 32–41.

11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

12. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 59–67.

13. Ямпольский И. М. Исполнение музыкальное / И. М. Ямпольский / Музыкальная энциклопедия. – М., 1974. – Т. 2. – С. 123–178.

REFERENCES

1. Abakumova, N. N., Malkova, Y. Yu. (2007). *Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii: organizatsiya i diagnostika*. [Competence approach in education: organization and diagnostics]. Tomsk.

2. Akulova, O. V. (2010). *Kompetentnostnyy podkhod v ynfornatsyonnom obshchestve: tendentsyy u problemu*. [Competence-based approach in the information society: tendencies and problems]. Moscow.

3. Bezrukova, V. S. (1996). *Pedahohyka*. [Pedagogy]. Ekaterinburg.

4. Bepalov, P. V. (2003). *Komp'yuternaya kompetentnost' v kontekste lychnostno-oryentirovannoho obucheniya*. [Computer competence in the context of learner-centered teaching]. Moscow.

5. Vasyl'eva, N. V. (2007). *Formyrovaniye muzikal'no-yspolnytel'skoy kompetentnosti*

budushcheho uchytelya muzuky. [The formation of music and performing competence of the future music teacher]. Magnitogorsk.

6. Zaytseva, O. B. (2002). *Formyrovaniye ynfornatsyonnoy kompetentnosti budushchykh uchytely sredstvamy ynnovatsyonnykh tekhnolohyy*. [Formation of information competence of future teachers by means of innovative technologies]. Bryansk.

7. Zymnyaya, Y. A. (2008). *Klyuchevye kompetentsyy – novaya paradyhma rezul'tata obrazovaniya*. [Key competences – new paradigm of education result]. Moscow.

8. Nesterov, V. V., Belkin, A. S. (2003). *Pedahohycheskaya kompetentnost': ucheb. posobyе*. [Pedagogical competence: studies. allowance]. Ekaterinburg.

9. Nurutdynova, Zh. V. (2009). *Formyrovaniye sotsyal'noy kompetentnosti studentov ynzhenerno-pedahohycheskoho vuza*. [Formation of social competence of students of engineering-pedagogical University]. N. Novgorod.

10. Semёnov, A. L. (2000). *Rol' ynfornatsyonnykh tekhnolohyy v obshchem srednem obrazovanii*. [The role of information technology in secondary education] Moscow.

11. Khutorskoy, A. V. (2002). *Klyuchevye kompetentsyy u obrazovatel'nykh standartu*. [Key competences and educational standards]. Moscow.

12. Shyshov, S. E., Ahapov, Y. H. (2002). *Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniiu: prykhot' yli neobkhodnost'*. [The competence approach to education: fad or necessity]. Moscow.

13. Yampol'skiy, Y. M. (1974). *Yspolneniye muzikal'noe*. [Performance of musical]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГРОЗАН Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

GROSAN Svetlana Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer of music theory and instrumental disciplines of the Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional training of future teachers of musical art.

Дата надходження рукопису 20. 04. 2017 р.

УДК: 78+37.015.3:005.32+37.091.212

ЛЕВИЦЬКА Ірина Миколаївна –
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
музично-інструментальної підготовки
Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського
e-mail:nimh@ukr.net

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Згідно Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, одними з головних напрямів є створення умов для особистісного розвитку і самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, яке здатне навчатися упродовж життя, формування і розвиток ціннісних орієнтацій громадянського суспільства. У цьому контексті особливе значення мають уроки мистецької спрямованості, які стимулюють креативність, уяву, творчу активність школярів, формують у них стійке емоційно-естетичне ставлення до дійсності. Адже, мистецтво є особливою формою духовно-практичної діяльності, в процесі якої відбувається емоційно-ціннісне самовизначення особистості.

Необхідно зазначити, що в сучасному світі музична культура – це явище різноманітне, розшарене і доступне, що не завжди позитивно позначається на її якості. Завдяки розвиненій мережі Інтернет кожній дитині доступна музика будь-якого стилю, жанру і напрямку. Зокрема, в час інтернет-технологій, дітей приваблює все, що пов'язане з технікою і гаджетами, через які вони пізнають навколишній світ, зокрема музичну культуру. На жаль, сьогодні ще не всі вчителі музичного мистецтва використовують у своїй роботі комп'ютерні та інтернет-технології. Однак, ми вважаємо, що сучасні соціокультурні умови вимагають від фахівців в галузі мистецької освіти безперервно удосконалювати свій професійний рівень, активно використовувати сучасні технології і пильно слідкувати за проявами прогресу. Компетентний, конкурентоспроможний і креативний фахівець має усвідомлювати естетичні потреби нового покоління та, відповідно, ураховуючи вимоги сучасності, активно використовувати в своїй практиці всі можливі види педагогічних інновацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Передусім слід акцентувати увагу на тому, що рушійною силою успішного виховання і навчання школярів є

саме мотивація, розвитком якої займається велика кількість зарубіжних та вітчизняних учених.

Аналіз наукового фонду з означеної проблеми показав, що питання мотивації вивчалось ще з античних часів по сьогоднішній день в працях філософів (Аристотель, Геракліт, П. Гольбах, Е. Кондільяк, Платон, Сократ, Б. Спіноза, М. Чернишевський та ін.), психологів (У. Джемс, А. Леонтьєв, Г. Мюррей, А. Маслоу, Дж. Уотсон, З. Фрейд та ін.). Питаннями мотивації до навчання займалися і педагоги, зокрема в галузі мистецької освіти (Р. Борківська, Н. Ветлугіна, О. Гузенко, Д. Кабалевський, Я. Коменський, К. Орф, Г. Падалка, П. Райяс, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Савченко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Л. Фрідман, Г. Щукіна та ін.).

Щодо інноваційних методів навчання, особливостей їх використання віддзеркалено в роботах таких педагогів, як-от: В. Андреев, В. Граць, О. Красовська, Д. Мазоха, Н. Опанасенко, Я. Полохан та ін. Слід зазначити, що питання впровадження таких методів на уроках музичного мистецтва ще недостатньо розглянуто і вивчено в науковій та методичній літературі.

Як відомо, мотивація займає особливе місце в структурі особистості і є одним з феноменів, який визначає та пояснює внутрішні й зовнішні рушійні сили, що спонукають людину діяти специфічним, цілеспрямованим чином.

З точки зору філософів, мотивація – це внутрішнє спонукання до дії, що зумовлює суб'єктивно-особистісну зацікавленість індивіда в контексті його самоздійснення. Мотивація поведінки особистості тісно пов'язана з такими характеристиками ідеальної сторони дії, як намір, мета, прагнення, та її слід відрізнити від зовнішніх стимулів і реакції на них. Мотивація набуває змістовності як від об'єкта, на який спрямовано дію, так і від потреби, що задовольняється в результаті її виконання [4].

Психологи розглядають мотивацію як внутрішній стан організму, що спонукає до виникнення певної поведінки, а також

© Левицька І. М., 2017

психічний регулюючий механізм, який зумовлює поведінкові дії особистості і скеровує її на досягнення визначеної мети [5].

Так, С. Рубінштейн вважав, що через мотивацію людина взаємодіє з контекстом дійсності. Таким чином, поведінка суб'єкта детермінується мотивацією і є опосередкованим віддзеркаленням об'єктивного світу [6]. Іншими словами, в цьому визначенні автор звертає увагу на активізуючу функцію мотивації, яка стимулює виконання певної діяльності.

Як провідний фактор регуляції активності особистості, її поведінки і діяльності, мотивація є предметом інтересу для педагогічної науки. По суті, не можна налагодити ефективну педагогічну взаємодію з дитиною без урахування особливостей її інтересів та потреб [1]. Для розвитку мотивації до музичного навчання школярів дуже важливо, щоб інформація, яку репрезентує вчитель, відповідала потребам дітей. Лише така інформація піддається емоційній (оціночній) та розумовій (раціональній) переробці.

Існує позиція (Р. Борківська), що мотивація навчальної діяльності – це ієрархічно організована система мотивів, які спонукають учнів оволодівати знаннями та способами пізнання, свідомо ставитися до навчання та проявляти пізнавальну активність [2]. З огляду на сказане вважаємо, що усвідомлення мотивів навчання відбувається не автоматично, а в результаті активної освітньої діяльності, через набуття індивідуальних сенсів, які безпосередньо залежать від соціальної значущості навчання у формуванні гармонійної особистості учнів.

Слід наголосити, що процес мотивації органічно пов'язаний зі ставленням школяра до навчання. Рівень розвитку мотиваційної сфери суб'єкта мистецької освіти виступає особливим показником, який інтегрує в собі художньо-образне мислення школярів, їхню творчу уяву, ціннісні орієнтири, здатність до глибокого переживання естетичних почуттів, а також наявність смаку та інтересу до музичної і творчої діяльності.

Отже, під мотивацією школярів до музичного навчання розуміємо інтегративне особистісне утворення, яке характеризується системою взаємопов'язаних і підпорядкованих мотивів, що спонукають учнів до творчої активності і самостійності в досягненні поставлених цілей та отриманні певних результатів у процесі музичної діяльності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значущості проблеми розвитку мотивації школярів до музичного навчання та

висвітленні методів роботи з ними засобами педагогічних інновацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, учні у сучасній школі віддають перевагу тим предметам, на яких використовуються новітні технології. Вчителі, які застосовують у своїй роботі комп'ютер, мережу Інтернет та різноманітні програми, користуються більшою популярністю серед них, адже технологічний характер комунікації сприймається учнями як адекватний сучасності, оптимальний і органічний.

Урок музичного мистецтва відіграє важливу роль щодо всебічного культурного та духовного розвитку особистості, тому він не є винятком для використання новітніх технологій. Одним з ефективних шляхів підвищення мотивації школярів є інноваційні методи навчання – нові форми організації діяльності та управління, нові види технологій, нововведення в галузі педагогіки, цілеспрямовані прогресивні зміни, що покращують характеристики як окремих її компонентів, так і самої освітньої системи в цілому [8].

Під інноваціями мистецької освіти О. Красовська вбачає новизну, що ефективно змінює результати професійної майстерності вчителів, створюючи вдосконалені освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання [3].

На сьогоднішній день існує багато різних електронних видань, які можуть бути використані в музично-освітній діяльності. Умовно їх можна розділити на такі групи:

– інформативні – енциклопедії: класичної музики, популярної музики, шансону, джазу, музичних інструментів, театру, балету та ін.;

– тематичні – навчально-розвивальні: М. Мусоргський «Картинки з виставки», П. Чайковський «Лускунчик», «Пори року», К. Сен-Санс «Карнавал тварин» тощо. Такі програми за допомогою анімації, тривимірної графіки в цікавій формі знайомлять нас з музичними творами видатних світових композиторів;

– ігрові – «Вчися малюючи», «Вгадай мелодію», «Музичний клас», «Музичні кубики» та ін. Додаток «Історія музичних інструментів» допоможе не тільки дізнатися, які існують музичні інструменти, а й почути їх звучання. «Комп'ютерне фортепіано» надасть можливість виконати будь-яку мелодію на клавіатурі комп'ютера, використовуючи найрізноманітніші інструменти (арфа, кларнет, труба, барабан, гітара, фортепіано, синтезатор тощо). За

допомогою «Кіберсинтезатора» можна створити власну композицію в стилі «Рок», «Техно», «Рок-н-рол», «Кантрі» і «Латінос»; – фонотека – записи музичних творів: добірки по країнах, композиторах, жанрах; – фонограми пісень.

Відповідно до наведених вище наукових положень, нами було розроблено низку методичних рішень для уроків музичного мистецтва з активним використанням інноваційних методів навчання, як-от: проектна діяльність, створення мультимедійної презентації, моделювання карти знань, комп'ютерні квести.

Наведемо деякі приклади для більш глибокого розуміння вищевикладеного. На уроці за темою «Ноктюрн», учням було запропоновано художньо-освітню презентацію, яка ознайомлювала з музично-теоретичним матеріалом (історія жанру і тлумачення терміна), біографією польського композитора Ф. Шопена (використано фрагменти з відеофільму «Слідами Шопена», фотослайди). Крім того, учні прослуховували, аналізували і порівнювали художньо-образний зміст ноктюрнів відомих композиторів (Дж. Фільд, Р. Шуман, П. Чайковський). Наприкінці уроку, за допомогою методики «Відкрий себе через музику» (Л. Школяр) [7], діти виконували творчі завдання-роздуми, які дали змогу виявити: наскільки школярі усвідомлюють свої почуття і переживання, відчувають свою причетність змісту музики, її образам, подіям, наскільки вони потребують пізнавати нову музику задля кращого усвідомлення самих себе. Для цього учням пропонувався фрагмент з «Ноктюрну» мі-бемоль мажор Ф. Шопена і давалися такі завдання: поставити себе в позицію «співрозмовника музики»; розкрити музичний зміст твору в пластиці, в русі (це може бути пластична мініатюра або пантоміма-імпровізація); втілити «самих себе» в малюнку, добрати фотографії або приклади живопису, які, на думку учнів, відповідають образному змісту музичного твору, знайти метафори і асоціативні літературні або поетичні строки, які продемонструють рівень усвідомлення, прийняття школярами емоційного забарвлення музики.

Аналогічна робота проводилась на уроці, присвяченому демонстрації художньо-освітньої презентації на тему «Рапсодія». Було проведено обговорення висловлених думок щодо жанру рапсодії та прослуховування таких музичних творів: Ф. Ліст «Угорська рапсодія», М. Скорик «Карпатська рапсодія».

На уроці за темою «Перлини української

фольк-музики», учні виконували завдання ігрового типу, зміст якого полягав у актуалізації та систематизації знань щодо народної пісенної творчості України в давній і сучасній культурі. На другому етапі уроку було проведено практичну самостійну роботу, яка передбачала: інсценування та виконання народних пісень; показ презентації (карти знань) за допомогою проектора та її тлумачення; групові квести на комп'ютерах.

Слід зазначити, що при роботі учнів з комп'ютерними програмами (Microsoft PowerPoint, Mind Master та ін.), досить важливим складником було посилення потреби вивчати твори музичного мистецтва задля того, щоб грамотно та цікаво розмістити потрібну інформацію у вигляді презентації та карти знань.

Виконання групових квестів на комп'ютері проводилося на основі творчого змагання і полягало у досягненні певної мети (в даному випадку перед командами було поставлено мету допомогти герою-іноземцю комп'ютерних ігор дізнатися про нашу країну та її музичні традиції і культуру). Квести склалися з теоретичного, практично-слухового та практично-зорового рівнів. Перший рівень, теоретичний, мав у собі сім тестових питань з теорії по всій темі «Перлини української фольк-музики». Другий – практично-слуховий – складався з трьох питань з аудіозаписами фрагментів народних пісень. Третій рівень, практично-зоровий, за своєю формою був подібний другому, але замість аудіозаписів пісень були представлені відеофрагменти.

Так, пошук потрібної інформації за певним жанром значно підвищив рівень знань школярів з музичного мистецтва. Разом з цим, посилилась потреба учнів у саморозвитку вокально-хорових умінь та навичок. Робота в команді, насамперед, підвищила активність кожного школяра, вплинула на їх самооцінку, створила позитивну, натхненну і творчу психологічну атмосферу на уроці. Учні відзначали, що у них посилювався інтерес вивчати твори музичного мистецтва та з'явилась потреба активно приймати участь у музичній діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, у сучасному світі майже кожна людина користується новітніми технологіями, у тому числі і для навчання. Їх застосування в системі освіти є закономірною необхідністю, що сприяє реалізації багатьох педагогічних завдань і забезпечує ефективне досягнення результатів діяльності, зокрема розвитку мотивації школярів до музичного навчання.

Використання інноваційних методів навчання на уроках музичного мистецтва надає можливість залучати учнів до створення творчих робіт, пошукової діяльності під час вивчення народної творчості, української музичної культури, творчості композиторів світу, оформлення результатів роботи у вигляді різних проєктів за певними темами. Звісно, неможливо знижувати виховну роль невід'ємної складової уроків музичного мистецтва – «живої» музики, яку нічим не можна замінити. Але для того, аби вся освіта взагалі рухалась в ногу з часом, умови, в яких здійснюється художньо-освітня взаємодія, також повинні бути новими, сучасними та актуальними щодо рівня розвиненості й життєдіяльності учнів. Подальше дослідження вбачаємо у вивченні індивідуально-психологічних факторів, закономірностей, особливостей розвитку мотивації школярів до музичного навчання засобами педагогічних інновацій.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб: Издательство Питер, 2000. – 304 с.
2. Борківська Р. В. Формування мотивації навчальної діяльності студентів коледжу економіки та права: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 / Борківська Руслана Валеріївна. – Тернопіль: Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2005. – 20 с.
3. Красовська О. О. Методичні засади реалізації інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти [Інтернет-ресурс] / О. О. Красовська. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...
4. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / [гл. редактор В. С. Степин]. – М.: Мысль, 2010 – Т. II. – 634 с.
5. Психологический словарь / [Под общ. ред. Ю. Л. Неймера]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003 – 640 с.
6. Рубинштейн С. Л. Человек и мир (отрывки из рукописи) / С. Л. Рубинштейн // Методические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 348–374.
7. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская, В. О. Усачева, В. В. Медушевский, В. А. Школяр. – М.: Флинта-Наука, 1999. – 336 с.
8. Хасия Т. В. Педагогические инновационные технологии в вузе / Т. В. Хасия // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 120–122.

REFERENCES

1. Bordovskaya, N. V. (2000). *Pedagogika. Uchebnik dlya vuzov*. [Pedagogy. Textbook for high schools]. Sankt-Peterburg: Izdatelstvo Piter.
2. Borkivska, R. V. (2005). *Formuvannya motyvatsiyi navchalnoyi diyalnosti studentiv koledzhu ekonomiky ta prava [Tekst] : avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. kand. ped. Nauk*. [Formation of motivation of educational activity of college students of economics and law [text] Abstract. Dis. on a muffin. Science. stupas. candidate. ped. Science]. Ternopil.
3. Krasouskaya, A. A. (2013). *Methodical bases of realization of innovative technologies training of primary school teachers in the field of art education*. [Methodical principles of implementing innovative technologies training of primary school teachers in the field of art education]. Access: Internet resource: [irbis-nbuv.gov.ua /.../ cgiirbis_64.exe? ...](http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe? ...)
4. Stepin, V. S. (2010). *Novaya filosofskaya entsiklopediya*. [New philosophical encyclopedia]. Moscow: Mysl.
5. Neymer, YU. L. (2003). *Psikhologicheskii slovar / Pod obshch. red. YU. L. Neymera*. [Psychological dictionary / [Under total. Ed. Yu. L. Neimer]. Rostov-na-Donu: Feniks.
6. Rubinshteyn, S. L. (1969). *Chelovek i mir (otryvki iz rukopisi)*. [Human and the world (excerpts from the manuscript)]. Moscow: Nauka.
7. Shkolyar, V. A. (1999). *Teoriya i metodika muzykalnogo obrazovaniya detey : Nauchno-metodicheskoye posobiye / L. V. Shkolyar, M. S. Krasilnikova, Ye. D. Kritskaya, V. O. Usacheva, V. V. Medushevskiy*. [Theory and methods of musical education of children: Scientific and methodological manual / L.V. Shkolyar, M. S. Krasilnikova, E. D. Kritskaya, V. O. Usacheva, V. V. Medushevsky]. Moscow: Flinta-Nauka.
8. Khasiya, T. V. (2011). *Pedagogicheskiye innovatsionnyye tekhnologii v vuze*. [Pedagogical Innovative Technologies in the University]. Ufa: Leto.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛЕВИЦЬКА Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LEVITSKAYA Irina Nicolaivna – Doctor of Philosophy, the Senior Professor of the Department of musical and instrumental training of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Circle of scientific interests: the improvement of special training of future music teachers.

Дата надходження рукопису 17. 04. 2017 р.

УДК 78. 432.

ЛОКАРЕВА Юлія Валеріівна –
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: lokareva@ukr.net

**МЕТОД МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА (НА ОСНОВІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНОЇ СПАДЩИНИ КОМПОЗИТОРІВ
ЄЛИСАВЕТГРАДУ–КІРОВОГРАДУ–КРОПИВНИЦЬКОГО)**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Мультимедійні технології є одним із перспективних напрямів використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) у сфері освіти, мистецької зокрема. Мультимедійні технології – це ефективний засіб реалізації дидактичного принципу наочності на уроках музичного мистецтва. Вони сприяють «зануренню» учня в уявний світ, певні соціальні й виробничі ситуації, широкому застосуванню ігрових прийомів, відтворенню фрагмента навчальної діяльності (предметно-змістового, предметно-операційного і рефлексивного), активізації навчальної роботи учнів як суб'єктів навчальної діяльності, посиленню мотивації навчання.

Проблема використання мультимедійних презентацій на уроках музичного мистецтва, на наш погляд, полягає в тому, що на сьогодні відсутнє достатнє науково-методичне обґрунтування питань використання ІКТ у ході викладання цієї дисципліни, немає досконалих, професійно розроблених мультимедійних навчальних матеріалів. Саме ці питання є досить актуальними і потребують детального дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти мультимедійного супроводу на уроках різних дисциплін, у тому числі музичного мистецтва у своїх дослідженнях розглядали П. Гевал, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Завізна, О. Мокрогуз, О. Пометун, Т. Ремех, О. Худобець, Г. Фрейман, І. Логвіна, М. Попович, а також Г. Дідич, Ю. Локарева, А. Растрігіна, Т. Стратан-Артишкова, В. Черкасов та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для успішного здійснення навчально-виховного процесу наочність відіграє надзвичайно важливу роль. Завдяки наочності засвоєння навчального матеріалу відбувається через «живе споглядання» та конкретизацію знань. На основі безпосереднього сприйняття предметів чи процесів, які актуалізуються за допомогою зображень, в учнів розвиваються образні уявлення, необхідні для формування понять про історичне минуле, музичні епохи, мистецьке середовище.

Історія педагогіки засвідчує, що ще Я. А. Коменський вважав наочність, свідомість, систематичність, послідовність, доступність, міцність засвоєних знань головними принципами навчання. Дослідженню реалізації принципу наочності у навчальному процесі також присвятили свої роботи такі вітчизняні вчені, як В. Сухомлинський, В. Ягупов, І. Підласий та ін.

Зокрема, В. Сухомлинський підкреслював, що «наочність — це сила, яка розвиває уважність і мислення, надає емоційного забарвлення пізнанню. Завдяки одночасному зоровому та слуховому сприйняттю, переживанню і мисленню у свідомості дитини формується те, що психологи називають емоційною пам'яттю; з кожним уявленням і поняттям, що відклалися в пам'яті дитини, пов'язується не тільки думка, а й почуття та переживання».

В. Ягупов, у свою чергу, стверджує, що «принцип наочності в навчанні вважається похідним від принципу доступності: чим більше наочності на занятті, тим доступнішим є пояснення нової теми» [10, с. 306].

Щодо І. Підласого, то він зауважує, що «ілюстрація передбачає показ і відтворення предметів, процесів та явищ у їхньому символічному зображенні за допомогою плакатів, схем, плоских моделей. Саме ілюстрація дає змогу усвідомити сутність явища, взаємозв'язок між його компонентами» [9, с. 497].

Сучасний вчитель музичного мистецтва, аби зацікавити учнів своїм предметом, повинен використовувати новітні методи і засоби навчання, адже саме образні наочні засоби та мультимедійні технології здатні підвищити його ефективність.

Багато вчителів вперше стикаються з поняттям «мультимедіа», коли у їхньому розпорядженні опиняється комп'ютер, оснащений спеціальним устаткуванням, яке дозволяє працювати з найрізноманітнішою інформацією: текстом, звуком, нерухомими та рухомими зображеннями. «Мультимедіа» – особливий узагальнюючий вид інформації, що поєднує в собі як традиційну, візуальну (текст,

графіку) інформацію, так і динамічну (мову, музику, відеофрагменти, анімацію та ін.) [8].

Одна з найпоширеніших галузей застосування мультимедіа-технологій – сфера освіти, оскільки засоби інформатизації, засновані на мультимедіа, спроможні підвищити ефективність навчання. Експериментально доведено, що при усному викладі матеріалу учень за хвилину здатний сприйняти до однієї тисячі умовних одиниць інформації, а при «підключенні» органів зору до ста тисяч таких одиниць.

Мультимедійні засоби дають можливість представити школярам інформацію у незвичній формі: презентації Power Point, розвиваючі предметні комп'ютерні ігри, відеоролики (до речі, їх можна об'єднати, тобто відеоматеріали вставити у презентацію), діафільми, фотографії.

У нашому дослідженні ми пропонуємо впроваджувати на уроці музичного мистецтва такі форми роботи з використанням ІТ:

– урок-лекція з вивчення нового матеріалу (вчитель протягом усього уроку використовує ІТ як ілюстративний матеріал, включаючи в роботу текст, аудіо – та відеоматеріали);

– комбінований урок (пояснення вчителя поєднується з використанням ІТ, а робота учнів (індивідуальна, групова) спрямована на вирішення завдань, представлених у мультимедійній презентації);

– урок-семінар (учні готують власні виступи, використовуючи ІТ);

– захист рефератів і проектних робіт із предмета.

Підготовка мультимедійної навчальної презентації передбачає: 1) структурування навчального матеріалу; 2) складання плану створення мультимедійної презентації; 3) розробку дизайну презентації; 4) підготовку медіа-фрагментів (текстів, ілюстрацій, відео, запису аудіо-фрагментів); 5) підготовку музичного супроводу; 6) тест-перевірку готової презентації.

Використання мультимедійної презентації на уроці музичного мистецтва сприяє залученню учнів до безпосередньої діяльності під час уроку, зацікавленню школярів об'єктом споглядання, посилює їхню увагу й пам'ять, кращому запам'ятовуванню програмового матеріалу (дослідження німецьких учених Г. Бауера та А. Пайвіо засвідчили, що обсяг матеріалу, який запам'ятовується завдяки використанню наочності, збільшується майже у 1,5 раза – з 34% до 67%); удосконаленню процесу викладання навчального предмета; урізноманітненню не лише матеріалу, а й методів викладання; розвитку в учнів спостережливості, уваги, пам'яті, зв'язного мовлення, навичок аналізу окремих історичних подій та фактів.

У ході експериментального дослідження на уроках музичного мистецтва у закладах мистецької освіти з метою формування національно-патріотичної свідомості, високої громадянської позиції учнів ми сфокусували увагу на популярному інтегрованому методі – мультимедійній презентації на основі вивчення музичної спадщини композиторів (Єлисаветграда – Кіровограда – Кропивницького). На прикладі уроку музичного мистецтва з учнями старших класів пропонуємо розглянути, як відбувається підготовка та проведення комбінованого уроку з використанням мультимедійної презентації.

I етап – підготовчий: визначення цілей і завдань уроку, підбір навчальної та додаткової літератури, підготовка вчителем конспекту уроку, створення на його основі коротких тез, таблиць і схем, підбір завдань і запитань, підбір ілюстрацій, аудіо- та відеоматеріалів із наявних у розпорядженні вчителя компакт-дисків або створення власних матеріалів.

II етап – створення мультимедійної презентації та її використання на уроці музичного мистецтва. Відкриваємо програму презентацій Power Point. На першому слайді розміщуємо тему уроку, на другому – план уроку. Для зручності роботи можна створити гіперпосилання усіх слайдів на слайд № 1, тоді у будь-який момент уроку вчитель зможе повернутися до початку теми.

План уроку.

1. Знані композитори (Єлисаветграду – Кіровограда – Кропивницького): минуле і сучасність.

2. Музична спадщина композиторів Єлисаветграду.

3. Творчий доробок плеяди композиторів Кіровоградщини.

4. Талановиті композиції сучасних авторів міста Кропивницький.

5. Значення музичної спадщини композиторів нашого міста у розвитку музичної культури України.

На наступному слайді представляємо результати, які ми очікуємо від уроку (результати): обґрунтувати поняття «музична культура»; розглянути мистецьке середовище свого регіону на різних етапах становлення музичної культури; умови формування таланту, індивідуальних рис творчості та музичної спадщини композиторів (Єлисаветграда – Кіровограда – Кропивницького); продовжити формувати вміння виділяти головне, простежувати причинно-наслідкові зв'язки, працювати з джерелами; з повагою ставитися до творчих особистостей, які прославили свою Батьківщину; виховувати почуття національної гідності, патріотизму, музикознавчої ерудованості.

Виходячи з описаного вище, визначимо наступні переваги застосування мультимедійних презентацій на уроках музичного мистецтва:

1. Учитель має можливість самостійно конструювати урок та подавати інформацію у будь-якій формі (текст, таблиці, діаграми, слайди, відео – та аудіофрагменти).

2. Використання презентацій сприяє успішному поєднанню різних видів діяльності (робота з підручником, зошитом, інформацією на екрані); реалізації міжпредметних зв'язків; логізації й структуруванню навчального матеріалу.

3. Використання презентацій доцільне на будь-якому етапі вивчення певної теми уроку: у ході пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю.

4. Мультимедійні презентації дозволяють учням не тільки сприймати готовий матеріал, а й брати участь у його розробці, перетворенні, оперативному використанні.

У ході дослідження нами було розроблено мультимедійні презентації різної тематики для практичного впровадження на уроках музичного мистецтва. Їх можливо використовувати для учнів старшого шкільного віку на основі вивчення музичної спадщини композиторів (Єлисаветграду – Кіровограду – Кропивницького): «Юлій Мейтус – елисаветградський композитор», «Вплив архітектури Єлисаветграда на формування творчої особистості Юлія Мейтуса», «Кіровоградська тема у творчості Кіма Шутенка», «Кароль Шимановський і Україна», «Володимир Зубицький – зірка світового масштабу», «Музична спадщина композиторів (Єлисаветграду – Кіровограду – Кропивницького), «Єлисаветградські варіації Марини Долгих» та інші.

Ці художньо-творчі проекти будуються на інтегративних зв'язках музично-інтерпретаційних, загальнохудожніх, творчо-прогностичних, вербально-комунікативних компетенцій студентів, спрямовується на розкриття самобутності та індивідуальності музичної спадщини видатних композиторів нашого краю.

Викладач надає характеристику стилю та характеру обдарування композиторів нашого регіону, розповідає про їхній життєвий і творчий шлях, розглядає музичну спадщину, виявляють зв'язок з українським фольклором, зупиняє увагу на важливіших композиціях, присвячених Україні. Учням наводяться вислови видатних теоретиків-музикознавців, музичних критиків та дослідників-регіоналістів, що досліджували історію нашого краю. Наголошується, що всі композитори

використовують українську пісенність майже у всіх своїх творах.

Надаємо список рекомендованих творів для вивчення і слухання на уроках музичного мистецтва з використанням мультимедійної презентації: Ю. Мейтус – Перша сюїта («Козацька», «Жартівлива», «Колискова», «Чумацька»), «Партизанська сюїта», інструментальні твори «Allegro», обробки 12 українських пісень для голосу з оркестром та для мішаного хору з оркестром, романси на вірші українських поетів (А. Малишко, В. Сосюра, П. Тичина, Д. Павличко, Л. Забашта, В. Коротич та ін.), романси-балади «Мати», «Ксеня», «Правда», «Розсипає сонце», «Пам'ятаю, пам'ятаю спів соловейка над річкою», вокальні цикли на вірші А. Малишка «Кобзарю», симфонічні твори «Урочиста увертюра», музика для кінофільмів та театральних вистав. Серед оперної творчості ми пропонуємо для слухання музики фрагменти з таких опер: «Перекоп», «Ярослав Мудрий», «Украдене щастя» за драмою І. Франка, «Вітрова Донька» [1].

На уроках музичного мистецтва можуть бути використані твори Кіма Шутенка масштабні твори зрілого періоду: «Ода пам'яті партизан», сюїта «Ранок Батьківщини» для хору та симфонічного оркестру, увертюра «Золоте весілля Батьківщини» для симфонічного оркестру, «Легенда» для камерного оркестру, інструментальні твори для скрипки «Веселі варіації», «Піщикато», «Літній день» та інші.

Родзинкою музичної спадщини К. Шутенка є твори, присвячені Кіровограду, серед яких: на замовлення заслуженого ансамблю народного танцю України «Ятрань» під орудою художнього керівника А. Кривохижі хореографічна сюїта «Хлібодари», «Новорічна метелиця», Сюїта «Гуцулочка», «Пам'ять серця», «Гопак», «Привітання», «Журавушка», увертюра-поема «Кіровоградщина моя» (сл. Г.Щербини), пісні «Наш Кіровоград» (сл. В. Гончаренко), «Степова пісня», «Кіровоградчаночка», «Місто вечірнє моє», «Олександрійський вальс» (сл. О. Чернецького), «На Ятрані, на Висі, на Інгулі» (сл. В. Шурапова), «Краю мій» (сл. Г.Щербини) [5].

Розповідь викладача супроводжується музичними ілюстраціями (власним виконанням фрагментів з цих творів, або аудіо записом), а також ілюстрацією портретів композиторів та їхнього мистецького середовища. Учні залучаються до активного діалогу. Після проведення проекту викладач разом з учнями обговорюють й оцінюють презентацію, відбувається обмін думками й судженнями.

Таким чином, у процесі впровадження інтегративних методів на уроках музичного мистецтва відбувалася діада: з одного боку

студентам надавалася можливість виявити свою компетентність у різних видах художньої творчості (вмінні добирати твори видатних композиторів нашого регіону, вмінні акомпанувати, художньо виконувати вокальні та інструментальні твори, виразно розповідати, читати вірші, демонструвати акторські здібності, вербальну й невербальну техніку спілкування, володіння різними комп'ютерними програмами), а з другого – ознайомлення учнів з музичною спадщиною композиторів нашого міста, яка вирізняється оригінальністю, самобутністю, національною виразністю та колоритом, з індивідуальними рисами стилю композиторів, серед яких виразна ментальність, велика спостережливість, глибоке знання свого народу, його історії і традицій, багатствожиттєвих і творчих вражень, почуття гідності та патріотизму, з фольклорною основою музичних творів на українську тематику, з багатогранною палітрою української народної пісні, яка була джерелом натхнення талановитих митців Кропивницького.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, мультимедійні технології є одним із перспективних напрямів використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) у сфері освіти, мистецької зокрема. Метод мультимедійної презентації – це ефективний засіб реалізації дидактичного принципу наочності на уроках музичного мистецтва. Вони сприяють «зануренню» учнів в уявний світ, певні соціальні й виробничі ситуації, широкому застосуванню ігрових прийомів, відтворенню фрагмента навчальної діяльності (предметно-змістового, предметно-операційного і рефлексивного), активізації навчальної роботи учнів як суб'єктів навчальної діяльності, посиленню мотивації навчання.

Упровадження ІКТ у процес навчання музичного мистецтва сприяє зменшенню сфери застосування традиційних засобів наочності (малюнків, портретів, таблиць тощо) та відкриває перед учителем музичного мистецтва нові можливості подачі матеріалу (кольорові динамічні ілюстрації, звуковий супровід, фрагменти «живих» уроків тощо).

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бас Л. О. Юлій Мейтус / Л. О. Бас. – К.: Музична Україна, 1973. – 57 с.
2. Ігнат'єва О. В. Кім Шутенко / О. В. Ігнат'єва. – К.: Музична Україна, 2000. – 48 с.
3. Пехота О. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. – 2-ге вид., доп. та перероб. / О. Пехота, А. Старєва. – Миколаїв: Вид-во «Ліон», 2006. – 272 с.
4. Подласый И. П. Педагогика: новый курс: учебник [для студ. высш. учеб. завед.]. Книга 1: Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 576 с.
5. Ягупов В. В. Педагогика: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

REFERENCES

1. Bas, L. O. (1973). *Yuliy Meytus*. [Julius Meytus]. Kyiv.
2. Ihnat'yeva, O. V. (2000). *Kim Shutenko*. [Kim Shutenko]. Kyiv.
3. Pyekhota, O. (2006). *Osobystisno oriientovane navchannya: pidhotovka vchytelya: monohrafiya*. [Personally oriented education: training teachers: monograph.]. Mykolaiv.
4. Podlasyu, Y. P. (2003). *Pedahohyka: novyy kurs: uchebnyk*. [Pedagogy: new course: textbook]. Moscow.
5. Yahupov, V. V. (2002). *Pedahohika: navch. Posibnyk*. [Pedagogy: ucheb. allowance]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛОКАРЄВА Юлія Валеріанівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LOKAREVA Yulia Vareianivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer of music theory and instrumental disciplines of the Central Ukrainian Volodymyr Vynnychenko state pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional training of future teachers of musical art.

Дата надходження рукопису 17. 04. 2017 р.

УДК 378.147.091.33:78

НАЗАРЕНКО Марина Павлівна –

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
вокально-хорових
дисциплін та методики музичного виховання
Центральноукраїнського державного педагогічного
Університету імені Володимира Винниченка
e-mail: mary7782@mail.ru

ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Музичні заняття в загальноосвітній школі мають свою специфіку та виконують важливі функції: естетичну, пізнавальну, виховну. Протягом багатьох років робота вітчизняних музичних педагогів та методистів спрямована на пошук такої концепції, яка природно й органічно пов'язала б музику як мистецтво з музикою як шкільним предметом. Успішна реалізація цього завдання залежить від особистості вчителя музики, його світогляду та рівня професійної підготовки.

Створення при загальноосвітніх школах центрів естетичного виховання школярів значно розширює і водночас поглиблює вимоги до інструментальної підготовки музичних фахівців, які однаково майстерно повинні виконувати роль викладача і концертмейстера, акомпаніатора й ілюстратора, соліста (вокаліста, інструменталіста) й лектора. Підготовка до цих видів фахової діяльності передбачена програмами та здійснюється на заняттях з основного та додаткового музичних інструментів, оркестрового та концертмейстерського класів, інструментального ансамблю. Повноцінна музично-інструментальна підготовка студентів неможлива без міжпредметних зв'язків. Особливо важливою є взаємодія з такими дисциплінами, як хорове диригування, сольний спів, вокальний ансамбль, шкільний пісенний репертуар, історія музики, гармонія, аналіз музичних форм, поліфонія, аранжування, методика музичного виховання. Таке 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).

Слід зазначити, що в музично-інструментальній підготовці студентів мистецького факультету є прогалини. Художнє навчання та виховання школярів здійснюється за трьома мистецькими напрямками: музика, хореографія, образотворче та декоративно-прикладне мистецтво. Так, наприклад, проведення занять з хореографії потребує музичного супроводу, але випускники музично-педагогічних та мистецьких факультетів зовсім не готові до здійснення такого специфічного виду діяльності. Особливість концертмейстерської роботи в хореографічному класі полягає у тому, що треба вміти виконувати на інструменті супровід до тренажних вправ та навчально-концертного репертуару для різних вікових груп у різних стилях та жанрах (класичному, народно-сценічному, бальному, сучасному та інших). Також необхідно знати хореографічну термінологію французькою мовою. Навчальними планами музичних училищ та консерваторій така підготовка студентів-інструменталістів також не передбачена. Побуває думка, що цього можна навчитися безпосередньо в хореографічному класі або на репетиціях шкільного танцювального гуртка. Як свідчить практика, майстерно з цією роботою справляються лише обдаровані від природи музиканти після певного терміну роботи з викладачем-хореографом. Але ж сучасна система художнього навчання школярів та студентів розширює можливості працевлаштування випускників-музикантів у хореографічних навчальних закладах, на хореографічних відділеннях педагогічних університетів та училищ культури, у дитячо-юнацьких та естетичних центрах, творчих колективах, де концертмейстеру потрібно вільно володіти різножанровим та різностильовим репертуаром.

Ми вважаємо, що навички такої діяльності необхідно прищеплювати ще в педагогічному університеті, навчаючи студентів за спеціально розробленою методикою, що ґрунтується на принципах інтегративного підходу, поєднає традиційні

© Назаренко М. П., 2017

та нові методи інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, оптимізує весь процес навчання. Виконання цих вимог передбачає удосконалення змісту, форм і методів навчання студентів в інструментально-виконавських класах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інструментально-виконавська підготовка є складовим компонентом системи професійного навчання майбутнього вчителя музики у вищому педагогічному закладі освіти. Її зміст, функції, основні закономірності та принципи побудови вже досліджувалися вітчизняними вченими. Окремі аспекти цього виду фахової діяльності знайшли відображення у спеціальних публікаціях О. О. Апраксіної, Л. Г. Арчажникової, А. Г. Бутник, Р. А. Верхолаз, Г. Г. Голика, Л. П. Гончаренко, Л. В. Гусейнової, Д. Б. Кабалевського, Т. І. Карнаухової, М. І. Корецького, О. Д. Ляшенко, А. Ф. Назарова, О. М. Олексюк, Г. М. Падалки, Т. М. Пляченко., О. П. Рудницької, З. В. Румянцевої, Г. М. Ципіна, О. П. Щолокової. Методичні основи виконавської підготовки студентів-піаністів у спеціальних музичних навчальних закладах викладено в працях Л. Г. Баренбойма, Г. Г. Нейгауза, А. П. Шапова та ін.

Мета статті: розкрити специфіку, зміст та форми інструментально-виконавської діяльності сучасного вчителя музики; проаналізувати науково-методичний та практичний досвід підготовки студентів мистецьких факультетів в інструментальних класах; накреслити способи оптимізації цього процесу з урахуванням сучасних вимог.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рівень професійної підготовки сучасного вчителя музики визначається сформованістю системи знань, умінь і навичок з чотирьох циклів: психолого-педагогічного, музично-теоретичного, інструментально-виконавського та вокально-хорового. Інструментально-виконавська підготовка передбачає опанування навичок музично-виконавської (сольної, ансамблевої, оркестрової) та концертмейстерської діяльності, а також засвоєння методики навчання гри на музичному інструменті. Не випадково з усіх умінь учителя музики вітчизняні та зарубіжні вчені й музиканти-методисти насамперед відзначають уміння володіти інструментом, тому що аудіозапис музичного твору може бути лише доповненням до живого виконання, а не механічною заміною його. І це дуже важливо, бо гра вчителя на інструменті пов'язана з більшим емоційним впливом музики на школярів. Крім цього, при такому виконанні

вчитель може зупинитися і повторити необхідний фрагмент, акцентуючи увагу дітей на окремих моментах музичної виразності. Виконання концертмейстерських функцій (як на уроках музики, так і в позакласній роботі) без живого виконання практично не можливе, коли треба декілька разів підряд повторювати певну музичну фразу, закріплюючи вокально-хорові навички учнів. Для концертного ж виконання супроводу до вокальних, хорових чи хореографічних творів сучасні вчителі музики використовують аудіозаписи на аналогових та цифрових носіях. І, насамкінець, учитель, який вільно володіє інструментом (а ще краще кількома інструментами) завжди буде мати більший авторитет в учнів, ніж той, що відчуває себе скуто з інструментом у руках, не вміє грати на слух, погано читає з листа, не вміє імпровізувати.

Виконуючи на уроці роль соліста, ілюстратора, акомпаніатора, вчитель музики і в позакласній музично-просвітницькій та виховній роботі використовує своє вміння грати на інструменті (проведення лекцій-концертів та музичних бесід, репетицій шкільних музичних колективів).

Виконавська діяльність у всіх її проявах зміцнює авторитет вчителя як музиканта, носія культури, пропагандиста всього кращого, що створено в музичному мистецтві. Пам'ятаючи про це, він повинен постійно вдосконалювати свою виконавську майстерність: більше читати з листа, відпрацьовувати швидко, свідоме та грамотне засвоєння нотного тексту; знайомитися з новими творами, опановувати їхню стилістичну суть; постійно поповнювати свій виконавський багаж.

У чому ж полягає специфіка інструментальної підготовки вчителя музики? Більшість випускників мистецьких та музично-педагогічних факультетів навчалися гри на струнно-смичкових, духових та народних інструментах. А в практичній діяльності в загальноосвітній школі користуються фортепіано як універсальним інструментом, на якому зручно виконувати різноманітні супроводи до пісень та вокальних вправ, ілюструвати певний художній матеріал, виконувати сольні твори тощо. Звичайно, не всі такі студенти однаковою мірою володіють фортепіано, а тому вимушені в деяких випадках звертатися до аудіозапису.

Під інструментальною підготовкою ми розуміємо володіння фортепіано не лише як основним музичним інструментом, а і як додатковим, на якому також проводяться

заняття і в концертмейстерському класі.

Чому ми віддаємо перевагу саме фортепіано, вважаючи його інструментом, який найбільш повно відповідає вимогам щодо проведення уроків музики? Тому що більшість творів шкільної програми (близько 80%) написано спеціально для фортепіано. Крім того, працюючи в класі чи на заняттях хору над піснею, необхідно користуватися так званою репетиційною технікою, яка передбачає одночасне володіння навичками співу, гри на музичному інструменті та диригувати однією рукою. Фортепіано в цьому разі є найзручнішим інструментом. Ілюструвати школярам фрагменти з опер, балетів та симфоній можна переважно на фортепіано.

Інструментально-виконавська діяльність вчителя повинна відповідати вимогам загальноосвітньої школи, а його робочий репертуар треба систематично поповнювати новими творами, які значно розширюють рамки шкільної програми з музики.

В основу фахових виконавських якостей вчителя музики покладено органічне поєднання багатьох компонентів: розвиток загальномузичних знань та вмінь; вдосконалення практичних навичок гри на музичному інструменті; формування культури звука й техніки виконання; вміння сприймати музику через пізнання її суті й змісту та подальше втілення цього змісту в конкретному звучанні.

Крім того, вчителю необхідно враховувати психолого-педагогічні особливості своєї діяльності: вміти не просто виконувати музичний твір, а «подавати» музичний матеріал учнівській аудиторії, адаптувати його для сприйняття дітьми; вміти спілкуватися з класом, ураховуючи вікові особливості та індивідуальні здібності дітей; вміти добирати та систематизувати інструментальні твори для класної та позакласної роботи з урахуванням вікових особливостей дітей; вміти ставити педагогічні завдання і виконувати їх засобами музичного мистецтва; вміти аналізувати педагогічні ситуації, що складаються на уроках музики та на заняттях шкільних музичних колективів (аналіз власних дій та дій учнів); володіти навичками педагогічної імпровізації.

Які ж професійні якості вчителя музики пов'язані з його інструментальною підготовкою та як їх можна вдосконалити? Вузька музично-виконавська спеціалізація вчителя не може сприяти розв'язанню загальнопедагогічних завдань. Майстерно володіти фортепіано зовсім не означає бути вмілим учителем. Спираючись на комплекс

фахових вимог до вчителя музики, ми визначили завдання інструментально-виконавської підготовки студентів мистецького факультету: 1) знати та вміти виконувати інструментальні твори різних стилів, жанрів та форм; 2) вміти розкривати художній образ музичного твору засобом точного прочитання авторського тексту, спираючись на власний виконавський досвід; 3) володіти навичками самостійної роботи над музичним твором; 4) постійно збагачувати педагогічний репертуар додатковим інструментальним матеріалом засобом читання з листа (ескізна робота над творами); 5) знати специфіку виконання репертуару шкільної програми із слухання музики (вміння виконувати фрагменти, епізоди творів, окремі інтонації, зупиняючи увагу дітей на найбільш виразних чи значних моментах); 6) формувати та розвивати концертмейстерські навички (гра вокально-хорових та інструментальних акомпанементів, хореографічних композицій тощо); 7) розвивати власні творчі навички (імпровізація, гра на слух, транспонування, створення нескладних супроводів до пісенного репертуару, аранжування).

Такі досить широкі вимоги до фахової підготовки шкільного вчителя музики визначають зміст та структуру його інструментально-виконавської діяльності (Л. Г. Арчажнікова). Музично-інструментальні знання, вміння та навички, якими повинен володіти вчитель, можна згрупувати за видами професійної діяльності, пов'язаними з грою на інструменті:

1. Сольне виконання.
2. Самостійна робота над музичним твором.
3. Акомпанування.
4. Читання з листа.
5. Транспонування.
6. Гра в ансамблі.
7. Творче музикування.

Фахова майстерність учителя музики залежить від того, наскільки тісно переплітаються і взаємодіють ці знання, вміння й навички в практичній діяльності, як уміло вчитель оперує ними в поєднанні з іншими компонентами комплексу професійних якостей.

Важливим у процесі роботи над твором є пошук засобів музичної виразності, правильний добір яких є основою відтворення музично-образного змісту твору. Виконуючи твір на уроці, розв'язуючи художні завдання, вчитель повинен у той же час володіти вміннями, що сприяють активізації уваги дітей та вихованню більш глибокого розуміння ними змісту твору.

Назвемо основні з цих умінь:

а) зосереджувати увагу дітей на окремих елементах музичного твору, висуваючи щоразу нові художні завдання (послухати звучання мелодії, акомпанементу, підголосків, окремих епізодів тощо); б) постійно прислухатися до музики, усвідомлюючи при цьому інтонаційну виразність відповідно до змісту твору; в) відчувати й розуміти процес розвитку музичної думки, враховуючи всі елементи виразності в їхній взаємодії; г) охоплювати форму твору, звертаючи при цьому увагу на співвідношення цілого та окремих частин, кульмінацій та цезур, темпових та динамічних контрастів; д) теоретично осмислювати твір, аналізуючи особливості музичної мови.

Серед професійних якостей вчителя музики великого значення набуває його творча активність, уміння знаходити раціональні форми й методи роботи над музичним твором. Інструментально-виконавський репертуар вчителя містить твори різних стилів, жанрів та епох, але ступінь складності цих творів обов'язково повинен відповідати рівню музичної підготовки фахівця. Особливе місце у виконавському репертуарі вчителя займають твори шкільної програми зі слухання музики. Слід зазначити, що шкільний репертуар безпосередньо стосується не тільки уроку музики. Він також пов'язаний і з проведенням різноманітних позакласних та позашкільних заходів (лекцій-концертів, музичних бесід, тематичних вечорів, музичних вікторин тощо).

Виконавський репертуар учителя повинен містити твори різних вікових груп школярів: молодшої, середньої та старшої. І якщо в початковій школі ці твори досить прості, то репертуар для старших класів вимагає високого рівня професійних виконавських умінь і навичок.

Якість виконання є одним з показників професійної майстерності вчителя. Чим більший запас п'єс, які вчитель може виконати на належному професійному рівні, тим вищим буде його авторитет, кращими будуть результати виховної роботи засобами музичного мистецтва.

Одним з важливих компонентів фахової підготовки вчителя музики є опанування навичок концертмейстерської роботи. Здійснюючи концертмейстерську діяльність, вчитель повинен уміти акомпанувати хорovому та сольному співу; володіти репетиційною технікою; читати з листа й транспонувати в різні тональності акомпанемент; грати вокально-хорові вправи з модуляціями у всі тональності; підбирати на

слух популярні пісні; володіти навичками ансамблевої гри та інструментування творів для конкретного складу виконавців.

Як свідчить практика, найбільш складним для більшості вчителів є добір акомпанементу на слух та його транспонування. Відсутність цих навичок обмежує можливості проведення уроків музики й позакласної роботи. Опанування ж навичок читання з листа, добір на слух і транспонування дає змогу вчителю: значно швидше засвоїти досить широкий пісенний репертуар, використовувати в роботі незнайомі твори, якщо цього потребує педагогічна ситуація; уникати зайвого форсування дитячих голосів при виконанні творів, написаних у незручних для дітей тональностях. Треба добирати твори, які мають велике естетичне й виховне значення; доповнювати словесні пояснення відповідними музичними прикладами; підбирати на прохання учнів та колег твори чи уривки з творів (при відсутності нот).

Читання з листа, гра на слух і транспонування пов'язані з процесом музичного сприйняття, яке значною мірою залежить від рівня розвитку внутрішнього слуху музиканта. Основою ж внутрішнього слуху є здатність вільно оперувати музично-слуховими уявленнями, яка, у свою чергу, пов'язана з активізацією процесу мислення.

На жаль, більшість учителів не володіють досить розвиненим внутрішнім слухом, отже, не завжди вміють доволно оперувати музично-слуховою уявою та диференційовано сприймати й уявляти музичний матеріал. У такому разі формування вищезазначених навичок необхідно починати з розвитку вміння підбирати на слух, оскільки саме цей вид діяльності може стати основою успішного читання з листа й транспонування нотного тексту.

У роботі над розвитком уміння підбирати на слух Л. Г. Арчажнікова пропонує використовувати наступну послідовність: 1) заспівати про себе чи вголос певну мелодію (пісню), визначити її тональність, розмір, лінію вокальної партії; 2) заграти мелодію на фортепіано, осмислити логіку ритмічного й гармонічного розвитку; 3) підібрати бас і гармонічний (акордовий) супровід мелодії; 4) заспівати мелодію, виконуючи на інструменті супровід.

Вміння читати з листа потребує: а) швидкого «занурення» в замисел твору, передбачення лінії розвитку музичного образу, виділяючи в змісті найголовніше, одночасно бачити партію соліста та акомпанементу, музичний і літературний

текст, усвідомлювати характер музики, звертаючи увагу на зміну темпу, тональності, фактури й ритмічного малюнка; б) відпрацювання вміння виконувати твір без зупинок, сприймати музичний текст не окремими нотними знаками, а великими звуковими комплексами, об'єднаними за суттю; в) опанування найбільш поширених фактурних формул (гам, арпеджіо, акордів), розвиток вміння спрощувати фактуру акомпанементу, не змінюючи змісту твору; г) формування навичок гри фортепіанного супроводу, відчуваючи внутрішнім слухом звучання вокальної чи інструментальної партії; д) відпрацювати вміння грати акомпанемент з одночасним читанням вокальної партії.

При формуванні навичок читання з листа можна застосовувати ряд методичних прийомів: подумки прочитати й проаналізувати твір, визначивши структуру розвитку музичного образу; заграти акомпанемент і подумки проспівати вокальну партію; поєднувати виконання вокальної партії на фортепіано з виконанням акомпанементу лівою рукою.

Процес транспонування музичного твору також має свої особливості: з навичками читання з листа його поєднує безпосередній зв'язок між зоровим сприйняттям і музично-слуховим уявленням, з транспонуванням – збереження і перенесення слухових уявлень, що залишилися в пам'яті після сприйняття твору в авторській тональності й перенесення її у нову.

У формуванні навичок транспонування вчителю суттєво допомагають: 1) знання правил гармонії та вміння їх застосовувати в практичній діяльності (виконання різних гармонічних послідовностей); 2) оволодіння аплікатурними формулами гам, арпеджіо, акордів у всіх тональностях.

Перш ніж транспонувати твір, необхідно уявити звучання музики в авторській тональності, осмислити внутрішню логіку її розвитку, лінію мелодичного та гармонічного руху; подумки перенестись у нову тональність, добре уявляючи, як будуються в ній основні акорди. Потрібно чути й бачити не окремі звуки, а гармонічні комплекси, розуміючи гармонічну мову і функції акордів. Для засвоєння навичок транспонування А. Ф. Назаров пропонує наступні методичні прийоми: а) грати у різних тональностях акордові послідовності з 4–5 акордів, що несуть основні функції тональності; б) вирізнити з пісні (романсу) різноманітні кадансові побудови й зіграти їх у різних тональностях.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, інструментально-виконавська діяльність учителя музики є складним і багатограним процесом, ефективність якого залежить від педагогічного таланту, багатства інтелекту й рівня професійної підготовки музичного педагога. Нові підходи до інструментального навчання студентів (орієнтація на різнопланову діяльність шкільного вчителя музики, поєднання традиційного фортепіанного репертуару з хореографічним; використання міжпредметних зв'язків; взаємозумовленість теоретичної, методичної та практичної підготовки студентів; поєднання вузькоспеціальних та загальнопрофесійних знань, умінь і навичок) уможливають удосконалити процес фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному університеті. Дотримання вчителем зазначених у цій роботі форм, методів та принципів інструментально-виконавської діяльності забезпечить високий рівень музично-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. / Л. Г. Арчажникова. – М.: «Просвещение», 1984. – 111 с.
2. Бабанский Ю. Оптимизация педагогического процесса: (в вопросах и ответах) / Ю. Бабанский, М. Поташник. – К.: Рад. школа, 1984. – 287 с.
3. Воротной М. В. О концертмейстерском мастерстве пианиста: к проблеме получения квалификации в вузе / М. В. Воротной // Проблемы музыкального воспитания и педагогики: [сб. науч. трудов / науч. ред. Н. К. Терентьева]. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – Вып. 2. – С. 66–70.
4. Назаров А. Ф. Суть педагогичної імпровізації та її місце у структурі особистості вчителя музики // Умови формування педагогічних умінь та творчих здібностей учителя музики: Зб. наук. праць. – Ярославль, 1982. – С. 32–42.
5. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
6. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
7. Щапов А. Ф. Фортепіанна педагогіка / А. Ф. Щапов. – М., 1960. – 172 с.

REFERENCES

1. Archazhnykova, L. H. (1984). *Profesiia – vchytel muzyky: Knyha dlia vchytelia*. [Profession – a piano book for teachers]. Moscow: «Prosveshchenye».

2. Babanskij, Yu. (1984). *Optimizacija pedagogičeskogo procesa: (v voprosah i otvetah. [Optimization of the pedagogical process: (in questions and answers)].* Kyiv: Rad. Shkola.

3. Vorotnoj, M. V. (1999). *O kontcertmeysterskom masterstve pianista: k probleme poluchenija kvalifikacii v vuze. [On the pianist's mastermind skill: to the problem of continuing education in the university].* Sankt-Peterburg: RGPU.

4. Nazarov, A. F. (1982). *Sut pedahohichnoi improvizatsii ta yii mistse u strukturi osobystosti vchytelia muzyky // Umovy formivannia pedahohichnykh umin ta tvorchykh zdbnostoni uchytelia muzyky. [The essence of teaching improvisation and its place in the structure of individual music teacher].* Yaroslavl.

5. Oleksiuk, O. M. (2004). *Pedahohika dukhovnoho potentsialu osobystosti: sfera muzychnoho mystetstva. [Pedagogy spiritual potential of the individual: the sphere of music].* Kyiv: Znannia Ukrainy.

6. Czipin, G. M. (2001). *Muzykalno-ispolnitelskoe iskusstvo: teoriya i praktika. [Music and*

performing arts: theory and practice]. Sankt-Peterburg: Aletejya.

7. Shchapov, A. F. (1960). *Fortepianna pedahohika. [Piano pedagogy].* Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НАЗАРЕНКО Марина Павлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього педагога-музиканта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NAZARENKO Maryna Pavlivna - Candidate of Pedagogic Science, a Senior lecturer in vocal and choral disciplines and methods of musical education at Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional training of a future teacher-musician.

Дата надходження рукопису 22. 04. 2017 р.

УДК 78.24 (07)

НЕГРЕБЕЦЬКА Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
e-mail: olya_play@i.ua

ІСТОРІЯ АКОМПАНеМЕНТА ЯК ВИДУ МУЗИЧНОЇ ПРАКТИКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зацікавити, захопити, навчити слухати та розуміти музику – найважливіше завдання викладача та концертмейстера. Але як цього досягнути? Як зробити цей процес захоплюючим і зрозумілим кожному? Як навчитися акомпанувати? У даному аспекті виникає багато питань у будь-якого музиканта. Ці ж питання змушують замислитися, вивчати музичну літературу, шукати та знаходити відповіді, приймати самостійні рішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мистецтву акомпанементу присвячено дослідження Н. Крючкова «Мистецтво акомпанементу як предмет навчання», А. Люблінського «Теорія і практика акомпанементу» і Е. Шендеровича «У концертмейстерському класі», З. Савельєва «Навчання учнів-піаністів в концертмейстерському класі читання нот з листа, транспонування, творчим навичкам акомпанементу в хореографії», І. Мосіна «Робота в концертмейстерській класі». Ці

автори детально висвітлюють важливі для акомпаніатора методичні аспекти роботи над читанням з листа і транспонуванням. Багато цінного теоретичного матеріалу та практичних порад концертмейстерам вміщено в книзі Дж. Мура «Співак і акомпаніатор». Треба зазначити, що статей про особливості акомпанементу як виду музичної практики у музикознавчій літературі розглянуто недостатньо. Зазначена проблема в цілому поки ще не дістала належного наукового висвітлення.

Мета статті – розкрити особливості і специфіку мистецтва акомпанементу як одного з важливих видів музичного виконавства.

Вклад основного матеріалу дослідження. Мистецтво акомпанементу з давніх часів і до нашого часу є найбільш розповсюдженою формою музикування. Його історія сягає глибокої давнини. Ритмічні удари, які супроводжують пісні та танці первісних народів по суті є першим акомпанементом.

У III-му і II-му тисячолітті до н.е. при дворах фараонів Стародавнього Єгипту був поширений сольний спів з інструментальним супроводом. У Стародавній Греції під власний акомпанемент на кіфарі, лірі, арфі співали співаки-рапсоди і аїди, поети-композитори (грецьку поетеса Сапфо, що грає на кіфарі), міфічні герої Аполлон і Орфей. В середні віки продовжувачами аїдів і рапсодів були народні співаки – оповідачі.

У цей же час в Європі поширюється мистецтво мандрівних артистів-універсалів. Серед них вихідці з народу (у Франції та Англії – менестрелі, в Німеччині – шпільмани) і лицарського походження (трубадури – у Франції, мінезингери – в Німеччині). Часто трубадури тримали у себе в служінні музикантів, які акомпанували їм на різних інструментах. Приблизно XIII століття – час появи перших професійних акомпаніаторів – менестрелів

До XVII століття панівним в області акомпанементу були струнні інструменти (арфа, ліра, кіфара, лютня). У кінці XVI століття ряди акомпаніаторів почали тіснити органісти і клавесиністи. Вони повинні були володіти даром імпровізації, так як акомпанемент не виписувався повністю, для запису його застосовували генерал-бас або цифрований бас. Генерал-бас існував до середини XVIII століття, його використовували багато композиторів, в тому числі І. С. Бах, Г. Ф. Гендель і інші.

Композитори з часів Й. Гайдна, В. А. Моцарта, Л. Бетховена стали повністю виписувати акомпанемент, і почалося збагачення форми акомпанементу і його художнього змісту. Зростає значення акомпанементу як частини музичного викладу. Зростає роль акомпаніатора, так як акомпанемент стає акордовим. «Органіст або клавесиніст, акомпануючи солістові або цілому ансамблю співаків або інструменталістів, повинен був доповнювати відсутні ноти акордів і імпровізувати зв'язки між ними ... Недарма під час появи перших оркестрів органіст або клавесиніст виконував функції диригента» [4, с. 23]. З середини XVIII століття широкий розвиток отримує жанр камерної музики. Цей термін існував ще з XVI століття і служив для позначення світської музики. Спочатку камерна музика призначалася для домашнього музикування, але з XIX століття вона виносить на сцену концертних залів.

У кінці XVIII століття і особливо в XIX столітті почався інтенсивний розвиток романсу, який стає основним жанром вокальної музики. Поступово партія акомпанементу вже не обмежується простим

супроводом голосу, вона є невід'ємною частиною художньо-образного змісту, а часом розвиває і доповнює його, стаючи за значенням рівноправною з вокальною партією.

Подальший розвиток акомпанементу, пов'язаний із загальним прогресом в музиці, призводить до поглиблення його змісту, ускладнення піаністичних труднощів, що пред'являє до акомпаніаторів вимоги не менші, ніж до сучасних піаністів-солістів. Значення виконавця-акомпаніатора зростає. Найвідоміші піаністи і композитори виступають в якості акомпаніаторів, створюючи шедеври мистецтва акомпанування. Згадаймо деякі дуети піаністів-вокалістів: Шуберт – Фогель, Мусоргський – Леонова, Рахманінов – Шаляпін, Ігумнов – Козловський, Ріхтер – Дорліак. Діяльність акомпаніатора збагачує художню майстерність піаніста-соліста. І фортепіанна музика, розвиваючись, впливає на форму і зміст фортепіанного акомпанементу.

Отже, в результаті багатовікового розвитку акомпанемент виріс з примітивної ритмічної підтримки голосу до найскладнішої за своїм змістом і технічним засобам викладу музики, що ставить його в ряд з сольними фортепіанними творами.

Лише порівняно нещодавно, вже за радянських часів, акомпанемент став предметом навчання в музичних навчальних закладах. У дореволюційній педагогіці такого предмета не існувало. Акомпаніатори формувалися чисто практичним шляхом, самостійно шукаючи способи оволодіння мистецтвом акомпанементу. Правда, існувало в малих розмірах щось на зразок учнівства, коли найбільш досвідчені і популярні акомпаніатори залучали свого роду асистентів, яким передавали свій досвід, давали поради, доручали виконання менш відповідальних партій.

Так, наприклад, видатного акомпаніатора М. Т. Дулова іноді заміняв здатний піаніст Ебан, якому Михайло Тимофійович і передавав свій досвід. На початку практичної діяльності піаністу Н. Крючкову дуже допомагали поради гарного акомпаніатора А. Г. Руча, який доручав йому проведення деяких концертів.

Але більшу частину досвіду музиканти набували суто емпіричним шляхом, виробляючи необхідні навички самостійно знайденими способами. Завдяки тому, що важкий підготовчий період залишався прихованим, непоміченим, створювалося переконання, що вміння акомпанувати є природним даром, що розвивається тільки

шляхом чистої практики, що навчити йому не можна. Переконання це було таким міцним, що коли з'явився навчальний предмет «акомпанемент», над питаннями методики особливо не замислювалися, в розрахунку, що чисто емпіричне прилучення до практики акомпанементу саме виявить і розвине володіння «даром» акомпанувати.

Заняття проходили у вигляді репетиційної роботи з солістами або із задалегідь вивченими творами. Домашня підготовка зазвичай полягала в ретельному вивченні партії акомпанементу, оволодінні її фактурою. Потім учень зустрічався на уроці з солістом і практично вперше знайомився з музикою головної партії. Під час репетицій педагог особистим показом навчав прийомам акомпанування. При наявності здібностей до копіювання, учень виробляв видимість професіоналізму, мало що набуваючи в сенсі здатності до самостійної роботи.

Незважаючи на багатоголосову історію акомпанементу, науково - методичні дослідження в цій області нечисленні, як ні в жодному іншому виді музичного виконавства. Лише в 60–70 роки ХХ століття з'явилися роботи, присвячені проблемам акомпанементу: брошури Н. А. Крючкова «Мистецтво акомпанементу як предмет навчання» і А. Люблінського «Теорія і практика акомпанементу», стаття Е. Шендеровича «Про мистецтво акомпанементу», робота одного з найбільших акомпаніаторів сучасності Джералда Мура «Співак і акомпаніатор» та ін. Методика викладання акомпанементу стала активно розвиватися.

Перш за все, потрібно навчитися добре грати на фортепіано. Чим вище піаністична майстерність виконавця, тим вище і кваліфікація концертмейстера-акомпаніатора.

Концертмейстер повинен володіти високою музичною культурою та ерудицією. Йому необхідно добре знати сольфеджіо та гармонію музичних форм, музичну літературу різних епох. Ці знання допомагають глибоко проникнути в художній зміст твору, зрозуміти стиль і характер виконання. Таким чином, діяльність концертмейстера носить не тільки педагогічний, а й музично-просвітницький характер.

Навчитися добре акомпанувати не менше складно, ніж добре навчитися грати на роялі. Акомпанування є спільним музикуванням, що представляє собою один з важливих моментів у розвитку музиканта, який не можна упускати так само, як і гру в ансамблі. Крім нових практичних навичок, ця форма роботи приносить велике емоційне задоволення, розширює рамки концертних

виступів, часто дозволяючи позбавитися від страху «естради».

Слід зазначити, що між поняттями акомпаніатор і концертмейстер є істотна відмінність. Діяльність акомпаніатора – діяльність виконавська. Акомпаніатор повинен володіти всіма якостями виконавця: артистизмом, умінням транспонувати, читати з листа, володіти швидкою реакцією і винахідливістю, щоб під час виступу запобігти будь-якій можливій «аварії» з боку соліста.

Концертмейстерська робота вимагає інших якостей і багато в чому наближається до педагогічної. В обов'язки концертмейстера входить розучування з солістами їхніх партій. Для цього він повинен володіти чималими знаннями в області вокального мистецтва, розбиратися в природі і класифікації співочих голосів, в тонкощах інтонування, дихання, дикції, уміти гармонізувати мелодію в фортепіанній фактурі, розуміти диригентський жест, грати під диригентську паличку і т. д. Навички концертмейстера-акомпаніатора численні і різноманітні. Їх можна звести до трьох основних: акомпанування, читання з листа, транспонування.

Сучасний акомпаніатор давно став рівноправним учасником художнього ансамблю. А постійне спілкування концертмейстера з іншими музикантами взаємно збагачує і приносить багато творчих радостей. Ще великий Куперен говорив, що «... немає нічого більш привабливого для самого себе і ніщо нас так не зближує з іншими, як вміння бути хорошим акомпаніатором».

Багато гарних музикантів губляться на сцені, відчувають страх перед публікою, залишаючись з нею один на один. Але достатньо присутності поруч хоча б одного партнера, щоб страх зникав і акомпаніатор розкривав свої кращі якості виконавця-ансамбліста. Безсумнівно, що, займаючись розвитком концертмейстерських навичок, необхідно виховувати в музикантів скромність, безкорисність, любов до музики, доброзичливість до виконавців. Постійно вдосконалювати свої знання і майстерність, щедро ділитися ними з іншими, не розраховуючи на гучний успіх і швидке визнання – такі завдання акомпаніатора.

Акомпанемент – мистецтво, яке пов'язане з творчістю, імпровізацією. Акомпаніатор повинен швидко і точно читати нотний текст, підбирати по слуху мелодії і акорди, вміти робити купюри (полегшувати і переносити акорди, перетворювати підголоски і прикраси, складні ритмічні

будови і т.д.). Головним завданням концертмейстера є усвідомлення спільної роботи: «Я і соліст – одне ціле». Потрібно навчитися злитися з намірами свого партнера і природно, органічно увійти в концепцію твору. Потрібно зрозуміти і знати специфіку інструменту свого партнера – як витягується звук, як і коли береться дихання, який діапазон інструменту, тембральний лад, можливості техніки.

Соліст і акомпаніатор виконують один і той же твір, фактура якого розділена на дві складові частини. У розпорядженні одного виконавця знаходиться мелодія (і поетичний текст – в романсі, арії), іншого – ритмічно-гармонійний план, а часто і філософський підтекст. Акомпанемент «договорює» невисловлене солістом, підкреслює і поглиблює психологічний і драматичний зміст музики, створює образотворчий фон. Концертмейстер повинен немов розчинитися в намірах соліста.

Часто бажання акомпаніатора ретельно зіграти весь нотний текст заважає йому. Захоплюючись своєю партією, він втрачає рух і відстає від соліста. Тому дуже важливо розвинути навички «підхоплення» партії соліста з будь-якого місця. Важливим моментом є відчуття готовності до початку гри. Концертмейстер повинен побачити очі соліста і після певного сигналу (наприклад, кивок голови, активний вдих) почати вступ. Якщо п'єса починається одночасно в обох музикантів, то піаніст повинен відчути момент взяття дихання солістом і імітувати його руками. Від точності цього руху (вдих пензлем) залежить одночасність взяття звуку.

Робота концертмейстера виховує естрадну витримку. Він ніби «заряджається» станом впевненості, життя «в образі», який несе соліст. Виникає бажання творити разом, створювати єдиний художній образ. У сольних місцях піаністу важливо зберегти загальний емоційний настрій, щоб не розвалити форму. Треба точно знати, про що говорить кожне соло, як воно пов'язане з партією соліста, із загальним динамічним планом.

Вища мета акомпанементу – виховання артистичної особистості. Артистизм з такими його якостями, про які говорив К. С. Станіславський, – спостережливість, вразливість, темперамент, уява, фантазія, розум, смак, безпосередність, необхідні й акомпаніатору; і треба в кожного студента відкрити і розвинути ці якості. Майстерність і творчість взаємопов'язані. Ремесло – лише щабель до вільної творчості, але щабель, який необхідний, вирішальна риса – сила уяви, натхненність. Виховуючи музичний смак,

залучаючи до світу прекрасного, треба навчити студентів виконувати так опукло, талановито, щоб зацікавити слухачів, змусити їх тонко відчувати, розуміти всі нюанси виконавського плану, закладені в творі.

Якщо всі завдання вирішені, трактування твору, пов'язані з епохою, жанром, стилем, підкріплені музичними засобами, то «діалог» відбудеться. А виступ буде успішним і принесе радість.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Робота над акомпанементом – складна і дуже цікава справа. Вчитися їй можна і потрібно все життя, тому що музика вимагає постійного вдосконалення. Головне, щоб багатогранна концертмейстерська діяльність приносила радість і задоволення, щоб знову і знову хотілося сісти за інструмент, висловити свої думки і почуття, адже музика, як відомо, – мова душі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Грум-Гржимайло Т. Про музичне виконавство / Т. Грум-Жимайло. – М. 1965. – 89 с.
2. Крючков Н. А. Мистецтво акомпанементу як предмет навчання / Н. А. Крючков. – Л., «Музгиз», 1961. – 124 с.
3. Люблінський А. А. Теорія і практика акомпанементу. Методична основа / А. А. Люблінський. – Л., «Музика», 1972. – 167 с.
4. Савельєва З. М. Навчання учнів-піаністів в концертмейстерському класі читанню нот з листа, транспонуванню, творчим навичкам і акомпанементу в хореографії / Савельєва З. М. – М: Музика, 1991. – 54 с.
5. Мосін І. Е. Робота в концертмейстерському класі / І. Е. Мосін. – Хабаровськ, 2001. – 67 с.
6. Мур Дж. Співак і акомпаніатор. Спогади про музику / Дж. Мур. – М: Радуга, 1987. – 84 с.
7. Шендерович Є. М. В концертмейстерському класі. Роздуми педагога / Є. М. Шендерович. – М., «Музика», 1996. – 104 с.

REFERENCES

1. Grum-Grzhimaylo, T. (1965). *Pro muzichne vikonavstvo*. [About musical performance]. Moscow.
2. Kryuchkov, N. A. (1961). *Mystetstvo akompanementu yak predmet navchannya*. [The art of accompaniment as a subject of study]. Leningrad, «Muzgiz».
3. Lyublins'kiy, A. A. (1972). *Teoriya i praktyka akompanementu. Metodychna osnova*. [Theory and practice of accompaniment. Methodological basis]. Leningrad, «Muzyka».
4. Savel'yeva, Z. M. (1991). *Navchannya uchniv-pianistiv v kontsertmeysterskomu klasi chytannu not z lysta transponuvannyu, tvorchym navychkam i akompanementu v khoreohrafi*. [The teaching of pupils pianists at concertmasters class reading of the

notes, transportando, creative skills and accompaniment in choreograph]. Moscow: Muzyka.

5. Mosin, I. E. (2001). *Robota v kontsertmeysterskomu klasi*. [Work in concertmasters class]. Khabarovsk.

6. Mur, Dzh. (1987). *Spivak i akompaniator. Spohady pro muzyku*. [Singer and accompanist. Memories of music]. M: Raduha.

7. Shenderovych, YE. M. (1996). *V kontsertmeysterskomu klasi*. [In concertmasters class. Reflections of a teacher]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НЕГРЕБЕЦЬКА Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та

інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NEGREBETSKA Olha Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer of music theory and instrumental disciplines of the Central Ukrainian Volodymyr Vynnychenko state pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional training of future teachers of musical art.

Дата надходження рукопису 06. 04. 2017 р.

УДК: 371.174+78+7.071.4:37.015.31

НОВСЬКА Олена Рудольфівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського e-mail:novskaya@mail.ru

ФАХОВИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах стратегічного курсу українського суспільства на інтеграцію у європейський простір виникає потреба у мобільних, адаптивних, креативних, конкурентоспроможних фахівцях, готових до фахової самореалізації і безперервного саморозвитку в мінливих соціальних обставинах. Швидкоплинні соціокультурні зміни, постійне оновлення інформаційного простору, стрімкий прогрес в галузі електронних технологій вимагають від викладача ХХІ століття адекватно відповідати викликам сучасності. Отже, проблематика фахового розвитку, основи якого закладаються під час навчання у ВНЗ, з часом стає дедалі більш актуальною, виводячи на перший план не навчання в знанієвому контексті, а самостійне планування, самостимулювання й покрокове досягнення викладачем позитивних змін власної особистості, що спрямовує процес фахової діяльності в галузі освіти, зокрема музичної, на усвідомлене забезпечення ефективного фахового розвитку.

Фахова підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі є підґрунтям фахового розвитку майбутнього викладача музичного мистецтва. Специфіка такої підготовки полягає в тому, що вона орієнтується на поєднання якостей музиканта-

виконавця й музиканта-педагога. Крім того, виникає необхідність гармонійного поєднання психолого-педагогічної, музично-виконавської і науково-методичної підготовленості до майбутньої фахової діяльності (О. Єременко). І, що не менш важливо, фахова підготовка має підготувати студентів до того, що їхній фаховий розвиток має відбуватися протягом всього життя, актуалізувати потребу в постійному професійному самовдосконаленні, оснастити майбутніх фахівців технологіями самодіагностики, самоменеджменту та саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема фахового розвитку була об'єктом уваги вчених у галузі психології та професійної педагогіки (А. Деркач, Е. Зеер, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.). Особливості та сучасні тенденції мистецької освіти досліджувались багатьма науковцями (Е. Абдуллін, О. Андрейко, О. Апраксина, Л. Арчажникова, В. Бутенко, І. Гринчук, Н. Гузій, А.Козир, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сегеда, Т. Смирнова, О. Хижна, Н. Цюлюпа, О. Щолокова та інші). Теоретичний аналіз наукових праць з проблем підготовки фахівців засвідчив, що музично-педагогічна підготовка є складним процесом, націленим на набуття студентом комплексу фахових

компетентностей. На думку дослідників, процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва спрямований на формування особливого типу мислення – художньо-образного та емоційного; особливого типу сприйняття, що поєднує емоційний та інтелектуальний компоненти, розвиток розуміння, емпатії та інтерпретаційних умінь, особливого типу досвіду – мистецького досвіду (Л. Хлебникова), який будується на художньому розумінні й уявленні, слухових еталонах і поєднує слухо-рухову та емоційно-комунікативну базу, що формується в процесі усвідомленої взаємодії з творами музичного мистецтва (Т.Грінченко). Однак, фаховий розвиток викладача музичного мистецтва все ще вимагає структурування його змісту і пошуку актуальних шляхів підвищення ефективності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні напрямів фахового розвитку та систематизації відповідних ключових компетентностей викладача музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. У професійній сфері категорія «розвиток» позначається як процес якісних змін особистості, який відбувається під час опанування фахом та виконання фахової діяльності, у ході яких виникають нові психічні механізми та процеси: фахова самовизначеність, усталеність фахових вимог, позиції зрілого фахівця, адекватна фахова самооцінка, задоволеність діяльністю тощо [3]. Фаховий розвиток ми розглядаємо як процес якісних позитивних змін особистості, які позначаються підвищенням рівня якості фахової діяльності на умовах адекватної фахової самооцінки та сформованого власного фахового образу. Такий образ будується на поєднанні усвідомленого досконалого професійного образу, який сприймається майбутнім фахівцем як певний перспективний еталонний план, та проаналізованого «реального образу Я», що відповідає індивідуальним особливостям і творчим здобуткам студента.

На основі аналізу специфіки діяльності педагога в галузі музичного навчання ми виокремлюємо три напрями фахового розвитку, кожен з яких, окремо та в поєднанні з іншими, забезпечує поглиблення ключових фахових компетентностей, що розвиваються протягом навчання у ВНЗ і в процесі подальшої фахової діяльності. Такими напрямками є: художньо-виконавський, методико-технологічний та дослідницько-педагогічний.

Першим визначено *художньо-виконавський напрям*, який зумовлює ефективне переконливе відтворення образного змісту музичного твору та забезпечує набуття й поглиблення таких ключових фахових

компетентностей, як-от: *сольно-інтерпретаційна, ансамблево-інтерпретаційна та художньо-інтерпретаційна.*

Інтерпретаційна діяльність є системоутворюючим компонентом фахової діяльності майбутнього викладача музичного мистецтва. Вона будується на процесі взаємодії з автором музичного твору та націлена на грамотне прочитання музичного тексту й підтексту, виявлення авторського задуму, знаходження різних контекстів прочитання музичного твору (авторського, історично-соціального, жанрово-стильового, особистісного тощо), визначення виконавської концепції, логіки побудови музичної драматургії, добір адекватних виконавських прийомів відповідно до образного наповнення музики, технічно вільне, експресивне й художньо виразне відтворення задуму автора, розкриття і донесення до слухачької аудиторії художньо-образного змістовного наповнення музики.

Все це стосується як *сольно-виконавської діяльності*, так і ансамблевого виконавства (у контексті діяльності концертмейстера-аккомпаніатора, артиста інструментального або вокального камерного ансамблю). При цьому ансамблеве музикування потребує здатності до здійснення єдиної інтерпретації музичного твору на основі творчої взаємодії усіх виконавців (концертмейстера й соліста, артистів ансамблю) [1, с 4].

На думку видатного педагога-музиканта Б.Кременштейн, виконавській реалізації має передувати внутрішнє уявлення про звучання музичного твору. Також Л.Оборін підкреслює необхідність створювати уяву про смисл, закладений композитором у нотний текст, його творчі задуми, а на цьому шляху кожен знак у нотному тексті ініціює певні слухові уявлення.

Слухові уявлення щодо художнього змісту музичного твору реалізуються не тільки у виконавських компетентностях. Велике значення для викладача музичного мистецтва має *художньо-інтерпретаційна компетентність*, яка ґрунтується на здатності фахівця до вербальної інтерпретації художнього змісту музичного твору, його готовності до створення переконливого, емоційно-забарвленого, особистісно значущого художньо-педагогічного коментаря до музичного твору, покликаного передати учню усвідомлений зміст, смислове наповнення, підтекст та експресивність твору музичного мистецтва.

Другий напрям фахового розвитку, *методико-технологічний*, зумовлює ефективну художньо-педагогічну взаємодію викладача з учнями (студентами) у процесі практики, а також із творами музичного мистецтва в процесі їхнього виконавського й методичного

опрацювання. Щодо даного напрямку, мова йде про поглиблення комунікативно-фасилітативної, інформаційно-методологічної та адаптивно-технологічної компетентностей.

Сформована комунікативно-фасилітативна компетентність дозволяє фахівцям здійснювати ефективну художньо-педагогічну комунікацію в умовах індивідуального заняття з учнем, здатну формувати емоційно-естетичні реакції учня на твір музичного мистецтва. Художньо-педагогічна комунікація як процес взаємодії між виконавцем-інтерпретатором або викладачем-інтерпретатором, музичним твором і слухачами або учнями є одним з основних видів діяльності викладача музичного мистецтва. На ґрунті художньо-педагогічної комунікації викладач музичного мистецтва опановує здатність до цілеспрямованої фасилітативної діяльності на основі створення суб'єкт-суб'єктних стосунків з учнем у процесі практики. У даному ракурсі ми спираємось на те, що фасилітація як елемент педагогічної комунікації визначається як здатність викладача позитивно впливати на учня з метою його підтримки і створення сприятливої психологічної атмосфери педагогічного процесу [5].

Інформаційно-методологічна компетентність викладача музичного мистецтва зумовлює набуття, поглиблення й систематизацію знань змісту та еволюції жанрів і стилів музичного мистецтва, відповідних виконавських та методичних прийомів опанування музичного твору. Ми погоджуємося з систематизацією змісту фахової грамотності майбутнього викладача музичного мистецтва, яку приводить в своєму дослідженні Н. Цюлюпа. Дослідниця окреслює теоретичні, методологічні та історичні питання, знання про технологію виконавської і музично-викладацької діяльності, розуміння функціонування музичних явищ і закономірностей музично-педагогічного процесу [4].

Практичне втілення й трансформація мистецько-виконавського та теоретико-методологічного досвіду на практиці, застосування наявних знань, фахова грамотність при вирішенні методичних і виконавських завдань, адаптація виконавських прийомів, засвоєних протягом навчання і професійної діяльності до специфічних особливостей нового музичного твору забезпечується розвинутою адаптивно-технологічною компетентністю. Необхідність сформованості означеної компетентності фахівця музичної освіти зумовлюється тим, що педагог музичного мистецтва завжди працює з новим матеріалом і в нових умовах, і, відповідно, набутий

практичний досвід неможливо повторити за «трафаретом». Відтак, майбутній фахівець на основі власного теоретичного багажу й практичного досвіду формує варіативний алгоритм виконавської та методичної роботи над музичним твором і розвиває здатність застосовувати його на практиці.

Постійна пошукова діяльність в галузі обраного фаху як необхідний компонент саморозвитку педагога зумовлює виокремлення *дослідно-педагогічного* напрямку фахового розвитку. У даному контексті ми розглядаємо реалізацію творчо-наукового пошуку щодо обґрунтування виконавської концепції музичного твору, виявлення засобів переконливого її відтворення, аналіз та інтерпретацію результатів діагностики й самодіагностики фахових здібностей і здобутків у контексті навчально-фахової діяльності. Даний напрям супроводжується поглибленням музикознавчо-дослідницької, рефлексивно-інтерпретаційної та аналітично-корекційної компетентностей.

Музикознавчо-дослідницька компетентність зумовлює готовність педагога до ефективного репертуарного пошуку, будівництва концепції музичного твору на основі художньо-виконавського і методичного аналізу мистецькознавчих джерел.

Невід'ємною складовою фахово-дослідницької компетентності педагога в галузі музичного мистецтва є діагностика музичних здібностей та здобутків учня і відповідна самодіагностика. Питання музичних здібностей музикантів розглядаються в численних працях (Л. Баренбойм, А. Гостдинер, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та ін.). До провідних здібностей фахівці відносять природну чутливість слухових аналізаторів, розвинену образну пам'ять, сенсороторні якості виконавського апарата, творчу уяву, музичне мислення. Проведення якісної діагностики і самодіагностики, добір корекційних заходів щодо вдосконалення показників, за якими проводилась діагностика, будуть ефективними в разі сформованості аналітично-корекційної компетентності педагога.

Рефлексивно-інтерпретаційна компетентність зумовлює сформованість у майбутнього викладача музичного мистецтва здатності до фахової рефлексії. У діяльності викладача музичного мистецтва рефлексія та висновки, пов'язані з його самооцінкою й всебічною оцінкою власної навчально-фахової діяльності та здобутків, мають величезне значення [2]. Розвинена рефлексія стає запорукою самовдосконалення і каталізатором фахового розвитку фахівця. Вона реалізується в процесі художньо-виконавської, методико-технологічної діяльності у формі постійного

моніторингу власних дій та інтерпретації його результатів. Фахова рефлексія викладача музичного мистецтва дає змогу усвідомлювати рівень власних здібностей з метою підвищення ефективності рівня підготовки, розуміти ставлення до себе інших учасників освітнього простору, аналізувати результати власної діяльності з метою самопізнання й самовдосконалення.

Вивчення закономірностей фахового розвитку дозволило нам дослідити логіку його реалізації. Так, перший етап – *етап актуалізації мотивації до фахового розвитку* – передбачає осмислення особистісної потреби у ньому, усвідомлення своєї відповідальності, формування фахового образу, діагностика та оцінка суб'єктом рівня сформованості ключових фахових компетентностей. Другий етап – *етап розробки індивідуальних траєкторій фахового розвитку*. Він будується на усвідомленні відмінностей між існуючим фаховим рівнем і характеристиками образу ідеального фахівця. У процесі цього етапу відбувається розробка траєкторій саморозвитку та аналіз шляхів досягнення бажаного образу в контексті фахової діяльності. На *етапі реалізації індивідуальних траєкторій фахового розвитку* суб'єкт включається в пошук власного фахового образу, побудованого на усвідомленні своїх здібностей, сформованих компетентностей, перспектив й обліку кон'юнктури ринку праці. Останнім визначено *етап діагностики й рефлексії щодо результатів реалізації індивідуальних траєкторій фахового розвитку*. Він розглядається як етап спостереження та реєстрації результатів у контексті заданої мети і її параметрів. На основі спостереження відбувається прогнозування подальших дій, корекція й уточнення траєкторій фахового розвитку на новому професійному рівні.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. В якості узагальнення зазначимо, що фаховий розвиток викладача музичного мистецтва, який відбувається як в процесі музичного навчання в педагогічних університетах так і протягом всього життя, характеризується такими специфічними ознаками, як-от: поєднання в інтегровану цілісність художньо-виконавського, методико-технологічного та дослідницько-педагогічного напрямів; поглиблення та фундаменталізація ключових фахових компетентностей; готовність використовувати здобуті знання на практиці; активізація науково-творчого мислення, когнітивних і креативних здібностей; орієнтування на формування педагогічного і мистецького досвіду і, на цьому ґрунті – самостійності думок, суджень, продуктивних фахових рішень; активізація мотивації до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення;

актуалізація суб'єктної фахової позиції. Всі перелічені ознаки відповідають запитам сучасності щодо становлення ефективного і конкурентоспроможного професіонала в галузі музичної освіти, чому ми присвячуємо подальші наукові розвідки з означеної проблеми.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Готлиб А. Д. Основы ансамблевой техники / А. Д. Готлиб. – М. : Музыка, 1978. – 94 с.
2. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Б. Кременштейн. – М. : Музыка, 1966. – 120 с.
3. Мукан Н. В., Грогодза І. Ю. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти / Н. В. Мукан, І. Ю. Грогодза // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2013. – № 5 (31). – С. 18–27.
4. Цюлюпа Н. А. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис ... канд. пед наук: спец. 13.00.02 / Н. А. Цюлюпа. – К., 2009. – 236 с.
5. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя / К. О. Шевченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.13. – С. 258–263.

REFERENCES

1. Gottlieb, A. D. (1978). *Osnovy ansamblevoy tekhniki*. [Fundamentals of ensemble technique]. Moscow: Muzyka.
2. Kremenstein, B. L. (1966). *Vospitaniye samostoyatel'nosti uchashchegosya v klasse spetsial'nogo fortepiano*. [Education of the student's independence in the class of a special piano]. Moscow: Muzyka.
3. Mukan, N. V., Hrohodza, I. J. (2013). *Profesiyunnyy rozvytok pedahohiv: teoretychni ta metodolohichni aspekty*. [Professional development of teachers: theoretical and methodological aspects]. Kyiv.
4. Tsyulyupa, N. A. (2009). *Pedahohichni umovy formuvannya metodychnoyi kompetentnosti maybutnoho vchytelya muzyky v protsesi instrumental'noyi pidhotovky*. [Pedagogical conditions of formation of methodical competence of future music teacher during musical training]. Kyiv.
5. Shevchenko, K. O. (2014). *Pedahohichna fasylytatsiya u konteksti profesiynoyi kompetentnosti vchytelya*. [Educational facilitation in the context of professional competence of teachers]. Mykolayiv: Psykholohichni nauky.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НОВСЬКА Олена Рудольфівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: самопроекування фахового розвитку педагога в галузі музичного мистецтва, технології саморозвитку і самореалізації фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NOVSKA Helen Rydolfivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer of the Department of musical and instrumental training of the South Ukrainian national pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Circle of scientific interests: same procedure professional development of teachers in the field of musical art, and technology of self-development and fulfillment professionals.

Дата надходження рукопису 21. 04. 2017 р.

УДК: 783:378.096](477)

ОБУХ Людмила Василівна –

кандидат мистецтвознавства, асистент кафедри виконавського мистецтва Інституту мистецтв ДВНЗ «Прикарпатський Національний університет ім. В. Стефаника»
e-mail: obuchmila@bigmir.net

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ РЕГЕНТІВ У ДУХОВНИХ ЗАКЛАДАХ НА ПРИКЛАДІ ДЯКІВСЬКО-РЕГЕНТСЬКОГО ІНСТИТУТУ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОГО БОГОСЛОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ СВ. ІВАНА ЗОЛОТОУСТОГО

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В сучасних умовах розвитку богослужбового хорового виконавства на Україні професія диригента-регента набуває особливої значущості та стає однією з найбільш потрібних музичних професій. Надзвичайно важливого значення у такому ракурсі має професійна підготовка регента як ознака якісного забезпечення богослужбового процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний теоретико-методологічний доробок складає добре підґрунтя для подальшого відпрацювання обраного питання та допомагає зрозуміти і вивести основні закономірності навчально-підготовчого процесу диригента-регента. Зокрема це дисертації, в яких тією чи іншою мірою висвітлено історичні передумови розвитку богослужбового виконавства Галичини (Н. Кушлик [6], З. Валіхновської [1], Ж. Зваричук [4]), а також окреслений вектор диригентської освіти Прикарпаття (Л. Мороз [7], Р. Дудик [3]). Важливою для нашого дослідження є монографія «Музична освіта Галичини» Л. Романюк та М. Черепанина [11]. Генеза професійної підготовки регентів у диригентсько-хоровій освіті України розкрита у статті М. Хіміч [12]. Осередки музичної освіти в українських духовних закладах західної діаспори (зокрема про Українську Папську колегію св. Йосафата в Римі) досліджені Л. Обух [8].

Проте про спеціальний вищий навчальний заклад на Прикарпатті, в якому поєднується в однакових еквівалентах богословська і музична освіта, досі наукових розвідок не було.

Мета статті – дослідити специфіку підготовки регентів у духовних закладах на прикладі Дяківсько-регентського інституту Івано-Франківського богословського університету ім. Св. Івана Золотоустого Івано-Франківської Архієпархії Української греко-католицької церкви (далі ДРІ ІФБУ УГКЦ).

Виклад основного матеріалу. Традиція навчання українського народу церковним співам, як зазначає М. Хіміч, була започаткована ще братськими й дяківськими школами та пройшла багато століть, ставши національним духовним надбанням. Власне, науковець поділяє розвиток регентського мистецтва України на три етапи: становлення (II пол. XVII – кін. XVIII ст.), закріплення (кін. XVIII – II пол. XIX ст.) та розквіт (сер. XIX – поч. XX ст.) [12]. У добу розквіту добрим підґрунтям у розвитку богослужбової культури Галичини в останні десятиліття XIX ст. стала активна громадська діяльність Ігнатія Полотнюка як засновника Дяківського товариства та церковно-співочої школи в Галичині, видавця тижневої газети «Дяківський Глас». Завдяки його праці справа церковного співу швидко почала покращуватись, а керований ним церковний

хор при Станіславівській кафедрі став одним з найкращих у Галичині [1]. Діяльність І. Полотнюка та його послідовників послужила подальшому розвитку півної практики на Прикарпатті. Передумовою до створення сучасного вищого дяківсько-регентського навчального закладу у м. Івано-Франківську було відновлення семінарії УГКЦ продовжувачами справи єпископа Григорія Хомишина в період становлення незалежності України (на початку 90-х років ХХ ст.), яка щогоріч святкує 110-річницю з дня заснування. Для того щоб зміцнити освітні позиції семінарії, підняти її на вищий професійно-науковий рівень, до єпархії запросили тоді ще отця, професора Софрона Мудрого, який на той час був ректором Української Папської колегії св. Йосафата у Римі. Обіймаючи посаду віце-ректора (1960–1974) і ректора Колегії (1974–1995), він проводив там водночас музичні заняття [8]. Завдяки старанням згодом уже владики С. Мудрого, семінарія отримує статус Івано-Франківського катехитичного педагогічного духовного інституту, де на початку навчання проводилось як для хлопців (семінаристів), так і для дівчат (яких вчили на катехитів). Невдовзі заклад переформовується у Теологічну академію, при якій до 2000 року існувала дяківська школа як підготовчий етап до вступу в академію. Школа не мала офіційних повноважень для випуску лише дяків чи регентів, що й стало основною причиною припинення її діяльності [5].

Через десятиліття потреба у високопрофесійних дяківсько-регентських кадрах істотно зросла. У 2010 році, побачивши важливість професійної музично-богослужбової освіти та її запит на церковних парафіях, випускники Катехитичного факультету Івано-Франківської теологічної академії, Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, Львівської Національної музичної академії ім. М. В. Лисенка (спеціальність – диригування), аспірантури за спеціальністю «музичне мистецтво», диригент молодіжного хору «Осанна» (м. Івано-Франківськ) Любов Терлецька вирішила заповнити цю освітню прогалину: «Ця галузь на даному етапі є дуже упущеною. Так як священники і семінаристи мають достатньо інформації щодо співу Богослужінь, то дяки і регенти не мають такої інформації, тому і варто було створити такий дяківсько-регентський заклад для того, щоб співці могли удосконалитися у співі Богослужінь» [5]. Саме Л. Терлецька зініціювала відкриття дяківсько-регентської школи з благословення Правлячого Архієпископа і Митрополита Кир

Володимира Війтишина, ставши координатором та модератором нового освітнього проекту при Івано-Франківському Богословському університеті ім. Св. Івана Золотоустого Івано-Франківської Архієпархії Української греко-католицької церкви (УГКЦ).

У 2010 році розпочався перший набір слухачів, який відзначався тим, що абітурієнти мали різний рівень музичної підготовки, церковної освіти та були різної вікової категорії. Навчатись водночас могли як вчителі-музиканти, так і учні музичних чи загальноосвітніх шкіл, а також люди, які зовсім не мали музичної бази. Навчання відбувалось один раз у тиждень (по суботах) у цокольному приміщенні церкви Різдва Христа УГКЦ (вул. І. Мазепи, м. Івано-Франківськ). У перший період становлення школи навчання тривало півтора роки та було індивідуально спрямованим, тобто лекції та індивідуальні заняття проводилися відповідно до рівня підготовки учнів. Згодом Правлячий Митрополит Кир В. Війтишин запропонував переформувати дяківсько-регентську школу у дяківсько-регентський коледж при ІФБУ ім. Св. Івана Золотоустого. Тому термін навчання збільшився до двох років. Рішенням Вченої Ради ІФБУ у 2014 р. закладу надано статус Дяківсько-регентського інституту при ІФБУ ім. Св. Івана Золотоустого [5].

На даний час (2016/2017 н. р.) форма навчання у ДРІ – заочна, а термін тривалості навчання – 3 роки (6 семестрів), що включає шість сесій та міжсесійні семестрові заїзди [10, с. 1]. Щосеместрово студенти складають екзаменаційну сесію із зарахуванням оцінок у залікову книжку (оцінювання здійснюється за 10-бальною шкалою), а випускники третього курсу мають випускні дипломні іспити. Для отримання допуску до складання випускних іспитів студенти ДРІ повинні виконати в повному обсязі навчальний план. Випускні іспити включають комплексний підсумковий екзамен з богословських і музично-теоретичних предметів, а також практичну роботу (керування богослужбою). Після виконання усіх вимог навчального плану, успішного складання випускних іспитів та проходження літургійної практики на парафії студенти отримують сертифікат внутрішнього зразка університету (диплом) за спеціальністю «дяк-регент» [10, с. 3].

У 2010 році І курс складався з двох груп (усього налічувалось 15 студентів). У 2011 році навчалось усього 7 студентів, були й такі, що з різних причин не доучувалися. У 2012 році поступило 11 абітурієнтів, з них декілька частково вибули. Поступали

навчатись дяківсько-регентській справі випускники училищ, вчителі музичних шкіл, а також й інші бажаючі без музичної освіти, тому вчителі з індивідуальних музичних предметів підбирали навчальні програми відповідно до можливостей кожного учня. На даний час кількісний склад студентів нараховує 28 осіб [5].

У Положенні про навчання в ДРІ [10] чітко визначені умови вступу, згідно яких студентом може стати музично обдарована особа, яка веде активне духовне життя на парафії, має прагнення своїми знаннями і талантом служити Церкві і є рекомендована місцевим священиком. Прийом на навчання здійснює визначена Приймальна комісія. Зарахування на навчання відбувається на конкурсній основі за результатами співбесіди (перевірка музичних даних та знання основ катехизму). Терміни прийому, перелік документів вступників, час та місце роботи Приймальної комісії, умови вступу, форми проведення конкурсу встановлюються щороку і вивішуються на дошці оголошень чи повідомляються у місцевих ЗМІ, а також на зборах деканів Івано-Франківської Архієпархії [10].

Згідно навчального положення [10], в дяківсько-регентському інституті викладають наступні фахові предмети: літургійний спів, богослужбовий устав, літургійне богослов'я, мистецтво володіння мовним апаратом (дикція і артикуляція), історія літургійного співу та історія церкви. Серед музичних предметів викладають: сольфеджіо і теорія музики, фортепіано, диригування, вокал, хорове аранжування, хоровий спів та комп'ютерні програми набору нот. На третьому курсі студенти складають іспит із хорового диригування та роботу з хором. У першому семестрі на усіх курсах проходить концерт колядок, а в кінці 3 курсу кожен студент диригує частину Літургії.

Згідно Внутрішнього правильника [2], ДРІ покликаний навчати і формувати співців та керівників церковних хорів. Інститут підготує фахівців з церковного співу відповідно вчення Церкви, традицій і звичаїв східнохристиянського та українського церковного мистецтва, які зможуть професійно працювати у храмах дяками, регентами та співаками церковних хорів.

Згідно Положення [10], завдання ДРІ полягає в тому, щоб надати слухачам ґрунтовні знання з історії і теорії церковного співу, професійні практичні знання, вміння і навички з сольфеджування, вокалу, диригування, ансамблевого співу в кращих традиціях богослужбового співу Української Церкви; надати слухачам широкі і різнобічні

знання богословських основ церковного співу для розуміння життя і віровчення Церкви, а також для повноцінного втілення півчої практики в рамках церковного передання.

Згідно компетенцій, зазначених у Положенні, дяк-регент повинен знати і вміти: основи віровчення і богослов'я Східного обряду, основи півчої богослужбової практики, жанри-форми, структуру греко-візантійського обряду, богослужбовий устав і співочий репертуар в традиціях УГКЦ, аналізувати і розуміти богословський та мелодичний зміст півчого репертуару, виконувати півчий хід богослужіння, керувати церковним хором та навчити основ церковного співу всіх бажаючих долучитися до півчої практики [10].

За умовами керівництва ДРІ, зазначеними у Положенні про навчання [10], викладачем інституту може бути висококваліфікований спеціаліст, який має відповідну фахову вищу освіту, володіє психолого-педагогічними навичками, розуміє важливість справи творення дяківсько-регентської освіти у нашій Церкві і працює за погодженою з дирекцією програмою.

Першими викладачами закладу поряд із Любою Терлецькою були її однодумці – кандидат мистецтвознавства, викладач Національної музичної академії ім. М. В. Лисенка (м. Львів) Марія Качмар, що навчала літургійному співу та сольфеджіо та науковий працівник Інституту Літургійних наук, викладач історії візантійської музики Львівської державної музичної академії ім. М. Лисенка Іван Міщенко, що навчав історії літургійного співу. Пізніше приєдналися до викладацького складу о. Юрій Трухан (викладав історію церкви) та о. дякон Віталій Кузьмін (викладав церковнослов'янську мову). Викладачами музичних предметів були Галина Стасько та Роман Сенік – вокал, Іванна Судомір – фортепіано, Ольга Ящишин – фортепіано, сольфеджіо, Любов Терлецька – диригування. Перший рік навчання пройшов у передмісті Івано-Франківська – селі Крехівці, в приміщенні благодійної церковної організації «Карітас». Згодом викладацький склад поповнився наступними кадрами, відповідно розширивши коло навчальних предметів: Літургійний спів – о. Зиновій Слоїк, Богослужбовий устав – о. Михайло Добровольський (викладач Івано-Франківського Богословського університету, далі – ІФБУ), Літургійне Богослов'я – о. д-р Василь Гоголь (викладач ІФБУ), Історія Церкви – о. Михайло Дзуль (викладач ІФБУ), Церковнослов'янська мова – Мар'яна Лупійчук (випускниця Прикарпатського

національного університету ім. В. Стефаника, далі – ПНУ ім. В. Стефаника), мистецтво володіння мовним апаратом – Галина Держипільська (журналіст обласного радіо) та Олександра Полек (актор театру), хоровий спів та аранжування – Любов Терлецька (директор Дяківсько-регентського інституту), диригування – Жанна Зваричук (кандидат мистецтвознавства, доцент ПНУ ім. В. Стефаника, заслужений працівник культури України), а також Роман Дзунза (викладач ПНУ ім. В. Стефаника та Державного музичного училища ім. Д. Січинського), фортепіано – Наталія Луцишин (концертмейстер Дитячої музичної школи №1), Новосолова Лідія (викладач фортепіано Івано-Франківського міського центру дитячої та юнацької творчості). Деякий час хор вела також Олександра Гринюк, диригування – Оріся Гнатюк (Яремчук) а комп'ютерний набір нот – Сергій Гутій (дяк) та Ігор Присажнюк (викладач Ямницької ДМШ) [9]. На даний час (2016/17 н.р.), у зв'язку із ротацією кадрів, диригування – поряд із директором Л. Терлецькою – викладають представники Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника» Ганна Карась (доктор мистецтвознавства, професор) та Людмила Обух (кандидат мистецтвознавства, викладач).

У Дяківсько-регентський інститут приходять навчатись люди, які уже дякують на парафіях, мають свої хори та хочуть удосконалити свої дяківсько-регентські вміння й навички. Починаючи з 2016 року керівництво закладом запровадило лекційно-практичні сесії (4 сесії на рік – 2 в I семестрі і 2 в II-му). Тобто студенти вчать у вільний від роботи чи навчання час протягом цілого тижня, де крім богословських предметів мають щодня спів богослужінь. У 2017 році керівництво ДРІ має на меті запровадити ще одну навчальну новацію. При Богословському університеті планують відкрити курси підвищення кваліфікації для дяків Івано-Франківської Архiepархії, що мають професійну богослужбову освіту. Такі навчальні з'їзди будуть проходити один раз на п'ять років [5].

Як передбачено ректоратом ДРІ у Положенні, вихованці закладу мають можливість навчатися і на додаткових заходах, організованих в рамках навчання (відвідування храмів Івано-Франківська, концертів духовної музики, наукових семінарів за тематикою історії церковного співу, прощ, реколекцій тощо) [10].

Висновки та перспективи подальших

розвідок напрямку. Отже, поштовхом до створення Дяківсько-регентського інституту ІФБУ ім. Св. Івана Золотоустого УГКЦ стала потреба у високопрофесійних дяківсько-регентських кадрах. Інститут за декілька років свого існування пройшов структурну еволюцію свого розвитку (від школи до інституту) та продовжує динамічно розвивати свої навчальні новації (впроваджуючи різноманітні курси, практичні тижні та навчальні з'їзди).

У навчальному закладі, що має свій статут, Внутрішній Правильник та програму викладів, читаються богословські та музичні предмети. Викладання дисциплін у закладі забезпечується компетентними фахівцями: викладачами Теологічної Академії, Інституту мистецтв ДВНЗ «ПНУ ім. В. Стефаника», музичних шкіл міста, а також запрошеними викладачами. Усі викладачі музичних дисциплін, що працювали чи й надалі продовжують працювати в інституті, мають вищу професійну музичну освіту, деякі з них мають науковий ступінь доктора та кандидата наук (Г. Карась, Г. Стасько, Ж. Зваричук, О. Качмар, Л. Обух). Це свідчить про ґрунтовний та фаховий підхід ректорату до навчально-виховного процесу.

Завдяки старанням керівництва та сумлінній праці фахівців, навчальний заклад забезпечує якісною професійною підготовкою дяківсько-регентські кадри для західноукраїнських церковних парафій.

До перспективних питань подальших наукових розвідок слід зарахувати специфіку підготовки до регентської діяльності в контексті професійної (середньо-спеціальної та вищої) державної освіти на Прикарпатті.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Валіхновська З. Музично-церковна освіта Галичини австрійської доби (1772–1918) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 26.00.01 – теорія та історія культури (мистецтвознавство) / З. О. Валіхновська. – Івано-Франківськ, 2009. – 173 с.
2. Внутрішній правильник для викладачів та студентів Дяко-регентської школи. – Івано-Франківськ, 2010. – 2 с.
3. Дудик Р. Хорова культура Прикарпаття кінця XIX – першої третини XX століття : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 17.00.03 – музичне мистецтво / Р. В. Дудик. – К., 2000. – 18 с.
4. Зваричук Ж. Богослужбове хорове виконавство Галичини XIX століття : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03 – музичне мистецтво / Ж. Й. Зваричук. – Київ, 2009. – 19 с.
5. Інтерв'ю із Любов Терлецькою від 15 березня 2017 р. // Приватний архів автора статті.
6. Кушлик Н. Музично-просвітницька діяльність о. Порфирія Бажанського в контексті

соціокультурної практики греко-католицького духовенства Галичини в XIX – початку XX століття : автореф. дис... канд. мистецтвознав.: 17.00.01 – музична культура / Н. І. Кушлик. – Л., 2007. – 20 с.

7. Мороз Л. Диригентсько-хорове мистецтво Галичини другої половини XIX – першої третини XX століття : автореф. дис... канд. мистецтвознав. : спеціальність : 17.00.01 – музична культура / Л. В. Мороз. – К., 2003. – 19 с.

8. Обух Л. Осередки музичної освіти в українських духовних закладах західної діаспори / Людмила Обух // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Історичні науки» / ред. колегія : І. Пасічник, Л. Винар, А. Атаманенко та ін. – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 23. – С. 181–186. (284 с.)

9. Навчальний план Дяківсько-регентського інституту ІФБУ ім. Св. Івана Золотоустого УГКЦ. – Івано-Франківськ, 2015. – 4 с.

10. Положення про навчання в Дяківсько-регентському інституті (ДРІ) при Івано-Франківському Богословському університеті ім. Св. Івана Золотоустого Івано-Франківської Архієпархії УГКЦ (для отримання спеціальності дяк-регент). – Івано-Франківськ, 2015. – 6 с.

11. Романюк Л. Музичне і театральне життя Станіславова (друга половина XIX – перша половина XX ст.) Монографія / Л. Романюк, М. Черепанин. – Івано-Франківськ, 2016. – 472 с.

12. Хіміч М. Д. Генеза професійної підготовки регентів у диригентсько-хоровій освіті України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/znbdpu/

REFERENCES

1. Valihnovska, Z. O. (2009). *Muzychno-cerkovna osvita Halychyny avstrijskoji doby (1772–1918)*. [Music and Church education of Galicia, Austrian rule]. Ivano-Frankivsk.
2. *Vnutrishnij pravylnyk dlja vykladachiv ta studentiv Djako-regentskoji shkoły*. (2010). [Inside ruler for teachers and students of Deacon-Regency school]. Ivano-Frankivsk.
3. Dudyk, R. V. (2000). *Horova kultura Prykarpattja kincja XIX – pershoji tretyny XX stolittja*. [Choral culture of Carpathian late XIX – the first third of the twentieth century]. Kyiv.
4. Zvarychuk, Z. J. (2009). *Bohosluzcbove xorove vykonavstvo Halychyny XIX stolittja*. [Liturgical choral performance of Galicia nineteenth century]. Kyiv.
5. *Intervju iz Ljubov Terleckoju*. (2017). [Interview with Lubov Terletska].
6. Kuschlyk, N. I. (2007). *Muzychno-prosvitnycka dijalnist o. Porfyrija Bazcanskohe v konteksti sociokulturnoji praktyky hreko-katolyckoho duchovenstva Halychyny v XIX – pochatku XX stolittja*. [Music and educational activities p. Porphyry Bazhanskiy in the context of social and cultural

practices of the Greek Catholic clergy of Galicia in the XIX – early XX century]. Lviv.

7. Moroz, L. V. (2003). *Dyryhentsko-xorove mystectvo Halychyny druhoji polovyny XIX – pershoji tretyny XX stolittja*. [Conducting and choral art of Galicia, second half XIX - first third XX century]. Kyiv.

8. Obux, L. V. (2015). *Oseredky muzychnoji osvity v ukrajinskyh duhovnyh zakladah zahidnoji diaspori*. [Cells of music education in religious institutions of western Ukrainian Diaspora]. Ostroh: Vydavnyctvo Nacionalnoho universytetu «Ostrozka akademija».

9. *Navchalnyj plan Djakivsko-rehentskohe instytutu UHKC* (2015). [Curriculum of Deacon-Regency Institute of Church]. Ivano-Frankivsk.

10. *Polozhennya pro navchannya v Dyakivskoregent-skomu instytuti (DRI) pry Ivano-Frankivskomu Bohoslovskomu universyteti im. Sv. Ivana Zolotoustoho Ivano-Frankivskoyi Arkhiyeparkhiyi UHKTS (dlya otrymannya spetsialnosti dyak-rehent)*. (2015). [Regulation on training in Dyakovo-rehentskomu Institute (DRI) in Ivano-Frankivsk Theological University. St. John Chrysostom Ivano-Frankivsk UGCC Archdiocese (for specialty clerk Regent)]. Ivano-Frankivsk.

11. Romanjuk, L. B., Cherepanyn, M. V. (2016). *Muzychne i teatralne zcyttja Stanislavova (druha polovyna XIX – perscha polovyna XX st.) Monografija*. [Musical and theatrical life of Stanislaw (second half XIX – first half of XX century)]. Ivano-Frankivsk.

12. Ximich, M. D. *Henezha profesijnoji pidhotovky rehentiv u dyryhentsko-horovij osviti Ukrajiny*. [Genesis Regents training in conducting and choral education of Ukraine]. Access: http://nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/znbdp

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОБУХ Людмила Василівна – кандидат мистецтвознавства, асистент кафедри виконавського мистецтва Навчально-наукового інституту мистецтв ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Наукові інтереси: мистецька освіта у вищій школі, методика музичного навчання та виховання, діаспорознавство, вокально-хорове виконавство, музична психологія.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ОБУХ Lyudmila Vasylyvna – Ph.D., Assistant Department of Performing Arts Education and Arts Scientific Institute State Higher Educational Institutional «Carpathian National University V. Stefanyk.»

Circle of scientific interests: art education in high school, methods of musical training and education, diasporoznavstvo, vocal and choral performanse, music psychology.

Дата надходження рукопису 07. 04. 2017 р.

УДК: 378.147.091.3:78

СТУКАЛЕНКО Зоя Михайлівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка e-mail: stukalenkoz@gmail.com

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Процеси глобалізації та інтеграції в Україні, інтернаціоналізація науки, освіти і культури в реаліях сьогодення потребують пошуку інноваційних шляхів удосконалення і розвитку педагогічної освіти, зростання вимог до професійної підготовки вчителів музичного мистецтва нової генерації.

У сучасній мистецькій освіті професійна толерантність виступає однією із найважливіших умов для успішної діяльності у навчально-виховному процесі, цілісним підґрунтям її динамічного зростання та своєрідною гарантією до підвищення ефективності зазначеного процесу. Тому, зважаючи на вище сказане, дослідження моделі професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва є своєчасним і доцільним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема толерантності знаходить належне місце в наукових дослідженнях та є предметом уваги досить широкого кола науковців. Серед учених різних країн, які суттєво вплинули на розвиток проблеми толерантності, слід відзначити: Б. Ананьєва, О. Асмолова, Ж. Бастида, І. Бежа, В. Бочарову, Ю. Василькова, О. Волошину, Б. Гершунського, О. Гриву, Я. Довгополову, Б. Євтуха, Ю. Ірхіну, П. Кінга, Е. Койкову, Ю. Котелянець, Л. Майковську, А. Погодіну, І. Пчелінцеву, А. Садохіна, Т. Сенюшкіну, В. Скуратівського, Г. Солдатову, О. Сухомлинську, Ю. Тодорцеву, У. Тишкова, Т. Шеламанову та ін.

Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження вищезазначених науковців.

Метою статті є визначення моделі професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній літературі поняття «модель» (від фр. modele – зразок, мірило для створення чогось) – об’єкт, поданий у найбільш узагальненому вигляді,

розглядається як штучний заміник реального об’єкта, способу стосунків та знань. Моделювання педагогічної проблеми необхідне для максимального полегшення пізнавального процесу шляхом використання штучних утворень у графічній, знаковій або символічній формах. У методології педагогіки метод теоретичного моделювання розглядається В. Загвязінським. Н. Кузьміною та ін.

Будуючи модель формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми дотримувалися низки вимог до процесу проектування моделі, урахувавши взаємопов’язані структурні елементи, а саме: мету, завдання, підходи та принципи, етапи роботи, напрямки діяльності, особливості суспільних і особистісних потреб, фахові знання, уміння і навички та особливості контролю, оцінювання результативності, ефективність моделі (малюнок 1) [5].

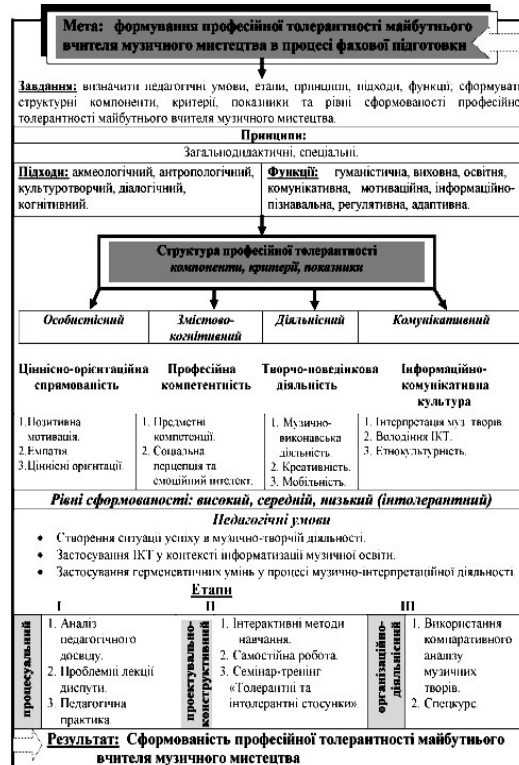


Рис. 1. Модель формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

Мету ми вбачали у визначенні особливостей процесу формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва; забезпеченні системи знань, умінь та навичок, необхідних і достатніх для продуктивної майбутньої професійної діяльності, підвищенні рівня професійної толерантності майбутніх фахівців. Відповідно до поставленої мети, ми визначили такі завдання: визначити педагогічні умови для ефективного формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва; запровадити педагогічні умови через етапи, принципи, підходи, функції професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва; визначити структуру, сформулювати компоненти, критерії, показники та рівні зазначеного педагогічного феномена.

Серед принципів, на яких ми базувалися, проєктуючи модель, доцільно виокремити загальнодидактичні, з-поміж яких: релевантність, професійне вдосконалення, принцип науковості змісту і методів навчання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія (співробітництво), принципи інтегративності, принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій, принцип активності, принцип міцності, принцип доступності, принцип систематичності і послідовності.

Запропонована модель має спеціальні принципи: принцип єдності художнього і технічного, принцип єдності емоційного і свідомого, принцип орієнтації на духовний розвиток особистості засобами музичного мистецтва, принцип індивідуалізації навчання.

Формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва має враховувати комплекс таких підходів, з-поміж яких: акмеологічний, когнітивний, аксіологічний, діалогічний, культуротворчий.

Акмеологічний підхід («акме» – від грец. вища точка, вершина, розглядається як феномен людської природи, вершина зрілості) є визначальним стратегічним орієнтиром, який впливає на особистісно-професійне становлення суб'єктів педагогічної освіти та їхню взаємодію, орієнтує майбутніх учителів музичного мистецтва на постійний саморозвиток, досягнення вершин педагогічної майстерності. Дослідник О. Реан, виокремлюючи один із важливих компонентів акмеології – терпимість, наголошує на толерантному ставленні до світу. «Толерантність як найважливіший компонент акмеології особистості пов'язана також з іншими її компонентами: відповідальністю, саморозвитком,

інтегративністю. Міра толерантності як якості є своєрідним індикатором феномену зрілості» [4, с. 50].

Когнітивний підхід ґрунтується на таких положеннях:

1) розвиток музично-творчого мислення, що є невід'ємним складником процесу оволодіння знань, умінь і навичок. Навчання гри на музичному інструменті, гра в оркестрі не повинні будуватися тільки на сприйнятті і механічному заучуванні окремих частин музичного твору. Студентів слід залучати до активного процесу пізнання суті музичного твору, коли створюються умови для реалізації особистісних орієнтирів; 2) майбутні вчителі музичного мистецтва повинні бути активними учасниками процесу навчання, індивідуальні інтереси та особливості яких необхідно враховувати; 3) процес навчання має не тільки особистісний, а й соціально обумовлений характер. У зв'язку з цим студенти та викладачі повинні залучатися до процесу взаємного пізнання і розуміння один одного і співробітництва під час вивчення фахових дисциплін.

Антропологічний підхід висвітлює міжпредметний зв'язок педагогіки толерантності з педагогічною антропологією. «Педагогіка толерантності є тією освітньою гуманістичною концепцією, яка в змозі забезпечити психологічне здоров'я учасників педагогічного процесу, а значить єдність життєздатності та людяності індивідів» [6, с. 47]. Зауважимо, що антропологічний підхід, який є плюралістичним за своєю суттю, інтегрує методи досліджень природних наук (біологію, анатомію і фізіологію людини, медицину та ін.) і соціально-гуманітарних (філософію, педагогіку, психологію, музичне мистецтво, соціологію, археологію, історію, культурологію, етику і естетику, економіку, політологію).

Сутність його полягає в системності використання даних усіх наук про людину як предмет виховання і їх урахування при плануванні та здійсненні педагогічного процесу. За такої ситуації психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є підґрунтям формування педагогічної майстерності та фахової компетентності і позитивно впливає на якість професійної толерантності особистості вчителя.

Діалогічний підхід зосереджує увагу на толерантності як психологічній характеристиці діалогу. Варто зазначити, що толерантні стосунки у контексті «викладач–студент» у тій чи тій діалоговій ситуації в процесі вивчення фахових дисциплін, є

доказовістю найвищого рівня сформованості професійної толерантності. У процесі вивчення «історії музики» (західноєвропейської, української, російської, музики ХХ століття) студенти ознайомлюються з творчістю композиторів, аналізують написані ними музичні твори різних форм, жанрів і стилів, висловлюють власні погляди, обмінюються думками, доводять пріоритетність культурних цінностей. Діалог між викладачем і студентом сприяє формуванню почуття поваги і шанобливого ставлення до музичної культури різних епох і народів.

Культуротворчий підхід як пізнання і перетворення педагогічної реальності зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. Це тлумачення набуло поширення завдяки досліднику В. Біблеру, який пов'язує поняття цивілізації та культури і водночас протиставляє їх одне одному. Людина містить частину культурних цінностей. Вона не тільки розвивається на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами. У зв'язку з цим засвоєння культури є розвитком самої людини і становленням її як творчої особистості. Культуролог Л. Баткін стверджує, що «культуру здатні створювати не тільки ті, хто пише музику, але й ті, хто слухає, – за умови, що це становиться для них важливою подією, що збуджує ланцюгову реакцію власного розуму і серця, з якої вони в якійсь мірі виходять оновленими» [1, с. 26]. На основі культуротворчого підходу особистість засвоює культурні цінності, які стимулюють розвиток творчого потенціалу суб'єкта, формують його професійну толерантність.

Дотримуючись вимог щодо процесу проектування моделі професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва, ґрунтуючись на вищезгаданих принципах, меті, завданнях та підходах, подамо алгоритм її реалізації, що складається з трьох етапів, які представляють самостійні блоки, послідовно пов'язані між собою. На кожному етапі розв'язуються завдання з формування професійної толерантності студентів. Відповідно до спроектованого змісту моделі професійної толерантності здійснюється сам процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зважаючи на специфіку вивчення дисциплін історико-теоретичного, музично-інструментального й вокально-хорового циклів, а також концертно-виконавської та виробничої (педагогічної) практик, які проводяться в колективній, груповій та

індивідуальній формах, на кожному етапі формування професійної толерантності ми залучали студентів усіх курсів одночасно. Це дало змогу оцінити якість роботи різноманітних ланок вищого навчального педагогічного закладу й побудувати модель як еталон, спираючись на який, здійснюється орієнтування на результат – формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

I етап (*процесуальний*) передбачав нами упровадження введення педагогічної умови – *створення ситуації успіху в музично-творчій діяльності*. Мета першого етапу полягала в перевірці сформованості толерантності студентів після вступу у ВНЗ шляхом опитування, тестування, виконання письмових робіт. Організаційними формами навчання є: індивідуальні; інтерактивні; конкурси, олімпіади; самостійна робота; педагогічна практика.

II етап (*проектувально-конструктивний*), метою якого є формування базових знань, умінь та навичок у галузі інформаційно-комунікативних технологій та особливостей їхнього застосування у навчальному процесі з дисциплін фахового блоку (Зосереджено увагу на реалізації другої педагогічної умови – *застосування інформаційно-комунікативних технологій у контексті інформатизації музичної освіти*). Завдання полягало у застосуванні різних видів інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), формуванні такого навчального простору, який надає рівні можливості професійної підготовки для кожного.

III етап (*організаційно-діяльнісний*) характеризується впровадженням третьої педагогічної умови – *застосування герменевтичних умінь у процесі інтерпретації музичних творів*. Метою цього етапу є продовження формування професійної толерантності під час вивчення навчальних курсів та спецкурсів, спрямованих на збагачення систематизації знань студентів про досліджувану якість. Студентам потрібно було опанувати три методи, що найбільш повно відбивають динаміку формування герменевтичних умінь: метод цілісного аналізу-інтерпретації музичних творів, метод критичного аналізу та метод компаративного аналізу музичних творів.

Ці методи уможливають пошук балансу між об'єктивним (аналіз) і суб'єктивним (ментальний досвід), що збагачується особистісним смислом (інтерпретація) та передбачає активізацію процесу формування студентом

особистісного розуміння змісту музичного твору, спираючись на суб'єктивний життєвий досвід і особистісні цінності та на цінності загальнолюдські, зокрема, толерантність. Застосовувалися такі герменевтичні прийоми, як образні порівняння, метафори, додаткові асоціації, використання наративізації, алегоризації, дискусії, здійснення незалежного експертного оцінювання виконання студентом музичного твору та виконання творчих завдань.

Організаційно-педагогічна система формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва реалізується в процесі опанування розробленого нами спецкурсу «Професійна толерантність майбутнього вчителя музичного мистецтва», а також під час навчальної роботи, асистентської практики, стажування, у позааудиторній і самостійній роботі.

Таким чином, протягом першого та другого етапів розробленої нами моделі під час вивчення фахових дисциплін у майбутнього вчителя музичного мистецтва формується уявлення про специфіку формування та сутність феномена «професійна толерантність», а на третьому етапі, із упровадженням спецкурсу, розвиваються та поглиблюються професійно-педагогічні базові знання, уміння і навички щодо формування досліджуваної якості.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, на основі теоретичного узагальнення досліджуваного феномену запропоновано модель формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, яка містить мету, завдання, принципи, підходи, функції та алгоритм її реалізації, що складається з трьох взаємопов'язаних етапів.

Перспективами подальших розвідок напряму є аналіз дослідно-експериментальної роботи з формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности / Л. М. Баткин. – М.: Наука, 1989. – С. 26–31.
2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 312 с.
3. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.

4. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломенский. – СПб.: Питер, 1999. – 268 с.

5. Стукаленко З. М. Формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: дис. ...на здоб. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 / З. М. Стукаленко. – Кіровоград, 2016. – 296 с.

6. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. ...на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.07 / Ю. В. Тодорцева. – Одеса, 2004. – 277 с.

REFERENCES

1. Batkyn, L. M. (1989). *Italyanskoe Vozrozhdenye v poyskakh yndyvydualnosti*. [Italian Renaissance in search of identity]. Moscow: Nauka.
2. Zahvyazynskyy, V. Y. (1987). *Pedahohycheskoe tvorchestvo uchytelya*. [Pedagogical creativity of the teacher]. Moscow: Pedagogika.
3. Kuzmyna, N. V. (1980). *Metody systemnoho pedahohycheskoho yssledovanyya*. [Methods of pedagogical scientific system]. Leningrad: LGU.
4. Rean, A. A. (1999). *Sotsyalnaya pedahohycheskaya psykholohyya*. [Social pedagogical psychology]. Sankt-Peterburg: Vid-vo «Piter».
5. Stukalenko, Z. M. (2016). *Formuvannya profesynoyi tolerantnosti maybutnoho vchytelya muzychnoho mystetstva v protsesi fakhovoyi pidhotovky : dys. ...na zdob. stup. kand. ped. Nauk*. [Formation of professional tolerance future teacher of music in the course of professional training: Dis. ... the muffin. stapas. candidate. ped. Sciences]. Kirovograd.
6. Todortseva, Y. U. (2004). *Formuvannya tolerantnosti maybutnikh uchyteliv u protsesi profesynoyi pidhotovky : dys. ...na zdob. nauk. stup. kand. ped. Nauk*. [Tolerance future teachers in the training: Dis. ... The muffin. Science. stapas. candidate. ped. Sciences]. Odesa.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СТУКАЛЕНКО Зоя Михайлівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики, художньо-естетичне виховання молоді.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

STUKALENKO Zoya Mikhailivna – the Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer in music theory and instrumental disciplines of art faculty of Centralukrainian Volodymyr Vinnichenko. state pedagogical University.

Circle of scientific interests: music and performing training of future teachers of music, art and aesthetic education of youth.

Дата надходження рукопису 08. 04. 2017 р.

УДК: 378+78+372.36

МАМИКІНА Анжеліна Іванівна –

викладач кафедри музично-інструментальної підготовки факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
e-mail: angelina_m72@mail.ru

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПАННОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна вища освіта має бути спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної та професійної підготовки фахівців і всебічний розвиток особистості. У зв'язку з цим, вимоги до навчання майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюють пошук й уточнення форм і методів формування універсального професіонала, що володіє комплексом фахових умінь у синтезі музично-виконавської, артистичної та вербальної складових. Остання знайшла віддзеркалення і розроблення в науковій літературі як художньо-педагогічна інтерпретація. Слід наголосити, що сьогодні сучасний вчитель музичного мистецтва в школі має бути зорієнтованим на публічно-освітні виступи перед школярами, що вимагає використання різноманітних видів музично-виконавського діалогу з дітьми.

Зазначимо, що специфіка підготовки студентів у мистецько-педагогічних вишах визначається синтетичністю фахової підготовки, в якій знання і навички з різних навчальних дисциплін взаємозбагачують і доповнюють один одного. Значне місце належить виконавській діяльності, тому, зокрема, актуалізується проблема розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва вмінь художньо-педагогічної інтерпретації

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інтерпретації музичних творів досліджувалися багатьма вітчизняними й зарубіжними науковцями в галузях філософії, культурології мистецтвознавства, музичної педагогіки тощо. Зокрема, Н. Жукова розглядала інтерпретацію як компонент музичної творчості; В. Крицький досліджував процес формування вміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти; В. Москаленко розробляв теоретичні й методичні питання музичної інтерпретації; М. Чернявська вивчала аксіологічний аспект теорії інтерпретації тощо. Проблема художньо-педагогічної інтерпретації музики студентами мистецько-педагогічних вишів висвітлена в дослідженнях О. Ляшенко, Г. Падалки, О. Полатайко, О. Щолокової та ін. Зокрема Г. Падалка у своїх наукових роботах наголошує

на тому, що виховний вплив такої інтерпретації залежить від умінь майбутнього фахівця створити відповідну установку на сприйняття і виконання музики, знайти потрібну оптимальну кореляцію між змістом музики та емоційним настроєм слухачької аудиторії. Узагальнюючи думку щодо роботи вчителя-інтерпретатора, О. Щолокова визначає основні умови подання навчального матеріалу у процесі художньо-педагогічної інтерпретації. О. Ляшенко і О. Полатайко розглядають художньо-педагогічну інтерпретацію як результат емоційно-інтелектуального пізнання музичного твору, а також у якості вербалізації смислу музичного образу з морально-естетичним спрямуванням й емоційним впливом в умовах педагогічної діяльності.

Мета статті. Аналіз літератури, в якій розкрито проблему художньо-педагогічної інтерпретації, свідчить, що означеному питанню приділялася значна увага, однак, певні її аспекти, а саме – уточнення змісту і визначення форм роботи, які сприяють формуванню вмінь означеної інтерпретації в майбутніх учителів музичного мистецтва, вимагають опрацювання, що й вважатимемо метою даної статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «інтерпретація» походить від латинського слова «interpretatio» (тлумачення, розкриття сенсу, трактування) і використовується в різних наукових галузях, але трактується, насамперед, як науковий метод пізнання, «процес становлення логічних методів: від простого опису, через пояснення і трактування, – до суворо логічної операції», що містить аналіз, синтез, порівняння, зіставлення тощо [3].

У філософії поняття «інтерпретація» трактується як зображення, дешифрування, моделювання певної системи (тексту, твору, подій, фактів життя). В сучасній логіці та методології науки інтерпретація є побудовою систем (чи системи) об'єктів, які складають предметну галузь значень базових термінів теорії, що досліджується, і відповідають вимогам істинності її положень [8, с. 247].

У мистецтві інтерпретація – це форма передачі, відтворення художнього явища. Таке відтворення є характерним для виконання художнього тексту (літературного, музичного,

© Мамікіна А. І., 2017

театрального тощо), коли реалізується співучасть виконавця у створенні можливих варіантів трактування змісту цього тексту.

Насамперед зазначимо, що проблема інтерпретації набула важливого значення у дослідженнях, проведених у галузях музикознавства, теорії музичного виконавства і музичній педагогіці. Адже категорія інтерпретації є однією з провідних у музичному мистецтві, оскільки цей феномен пов'язаний з осмисленням глибинного сенсу музичного твору та його досконалим виконавським утіленням. Саме музиканту належить зрозуміти думки композиторів і транслувати їх слухачеві.

У музикознавстві термін «інтерпретація» визначається як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання: активний творчий процес, в якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора (С. Фейнберг); як виконавська або авторська концепція щодо таких виражальних засобів, як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування (С. Мальцев); як тривалий процес поступового виконавського освоєння і розкриття ідейно-образної сфери музичного твору з результатом творчої діяльності – виконавським інтерпретуванням (Н. Корихалова).

Особливого значення для нас становили дослідження феномена інтерпретації в галузі мистецької педагогіки, зокрема таких науковців, як-от: Д. Лісун, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Петренко. Вчені вважають, що інтерпретація музичного твору є процесом і результатом духовно-інтелектуального пізнання, розуміння й тлумачення особистістю смислових аспектів змісту музичного твору. Важливу роль, на думку дослідників, належить саме особистості інтерпретатора-виконавця.

Н. Телишева розглядає інтерпретацію як особистісне розуміння твору і виокремлює дві її сторони: інваріантну та варіативну. Інваріантна характеризує особливості авторської позиції, конкретно-історичне розуміння, загальний емоційний лад твору, специфіку і засоби мистецтва. Варіативна тісно пов'язана з самою особистістю, а саме – з обставинами сприйняття, психологічним типом того, хто сприймає інформацію, рівнем інтелекту і духовного розвитку [7].

Таким чином, в основі виконавської інтерпретації знаходиться, перш за все, глибоке розуміння авторської концепції та її трансляція в процесі виконання музики. При цьому художній образ твору збагачується внесеним до нього суб'єктивним світом почуттів і майстерністю самого інтерпретатора.

Слід зазначити, що окрім виконавської інтерпретації існує інтерпретація, яка пов'язана зі сприйняттям і художньо-вербальним аналізом

музичного твору, що віддзеркалює художньо-педагогічну виконавську діяльність учителя музичного мистецтва.

Проблемі художньо-педагогічної інтерпретації присвячені наукові дослідження О. Ляшенко, В. Крицького, Г. Падалки, О. Полатайко, О. Рудницької, О. Щолокової та інших.

Так, О. Ляшенко визначає означений феномен як комплекс різних типів інтерпретацій, таких як музикознавча, виконавська, художньо-образна, вербально-змістовна, візуально-асоціативна, інтегральна та акторська [4].

Саме використання такого спектру різних синтезованих типів інтерпретацій у межах досягнення музичного твору дають можливість розвинути межі художнього сприйняття, асоціативного мислення, творчої уяви та зумовлюють можливість успішної професійної самореалізації майбутнього фахівця. Спільне обговорення варіантів інтерпретації, визначення задуму композитора, пошуки засобів музичної виразності, жанрово-стильових властивостей, доцільних і ефективних форм та методів роботи над музичним твором – все це оптимізує процес фахового навчання.

О. Рудницька визначає художньо-педагогічну інтерпретацію як «своєрідне тлумачення художнього твору, яке залежить від індивідуальності, соціальної належності та рівня розвитку суб'єкта», в основі якого знаходиться спільна художньо-творча діяльність викладача і студента [6, с. 130].

В. Крицький вважає процес формування вмінь художньої інтерпретації необхідною складовою професійної підготовки студентів музичних факультетів, що знаходить віддзеркалення під час залучення до виконання різних видів музично-педагогічної діяльності (інструментальна, вокальна, хорове виконавство, диригування, вербальне тлумачення художніх творів). Учений вважає художню інтерпретацію результатом художнього досягнення предмету тлумачення, що реалізований, або який потенційно може бути реалізований в матеріалізованій формі засобами мистецтва. Тобто, здійснення інтерпретації – розуміння змістової сутності музичного твору і втілення розуміння у виконанні [2].

Г. Падалка вказує на те, що виразна інтерпретація повинна стати міцною основою, фундаментом художнього спілкування вчителя зі школярами. При цьому педагог залучає учнів до світу музичного мистецтва, розвиваючи їхнє духовне, чуттєво-емоційне сприйняття, збагачуючи їхній естетичний досвід [5].

Перш ніж розглядати вміння художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів,

необхідно зупинитися на трактуванні більш загального поняття «вміння». У педагогіці існують різні трактування поняття «вміння»: освоєний (засвоєний) суб'єктом засіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок; оволодіння засобами (прийомами, діями) використання засвоєних знань на практиці; підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно, свідомо, на основі засвоєних знань і життєвого досвіду; здатність виконувати будь-яку діяльність, яка набута в результаті навчання, досвіду; здатність особистості до ефективного виконання певної діяльності на основі існуючих знань.

Узагальнення сутності поняття «вміння» надає підстави розглядати його як засвоєний особистістю спосіб успішного виконання діяльності, який ґрунтується на набутих знаннях і навичках, з метою досягнення поставленої мети (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, С. Мілерян).

Художньо-інтерпретаторські пошуки зумовлюються багатьма складовими і потребують, у першу чергу, наявності здібності осягнення художнього образу, драматургії мистецького твору, вірогідності суб'єктивного уявлення, самостійності у виборі художньо-виконавських прийомів утілення образу. Все це можливо за умови сформованості вміння аналізувати, створювати інтерпретаційну концепцію, володіти інструментом й адекватно оцінювати власне виконання. Безліч інтерпретацій сприяє розвитку виконавських здібностей, розширенню тезаурусу та спонукає до творчої самостійності.

У контексті дослідження розглядаємо художньо-педагогічну інтерпретацію як симбіоз музично-виконавської та художньо-вербальної інтерпретацій. Вміння художньо-педагогічної інтерпретації ми визначаємо як засвоєний майбутнім учителем музичного мистецтва спосіб успішного самостійного оволодіння пошуково-аналітичними, виконавськими, художньо-вербальними і педагогічними діями, який ґрунтується на набутих знаннях і навичках, зумовлює втілення образного змісту музичних творів і сприяє творчій самостійності.

Оскільки вміння художньо-педагогічної інтерпретації, як і всі вміння, не є вродженою якістю, виникає необхідність їх цілеспрямованого формування, що вимагає від студента озброєності певними знаннями, володіння прийомами музично-виконавського втілення та створення моделі послідовного сприйняття твору від вербального до виконавського. Нами визначено ефективні форми формування досліджуваного феномена, зокрема, це – форми діалогічного спілкування і публічних конкурсів-виступів певної жанрової

спрямованості.

Форма діалогічного спілкування передбачає створення між викладачем і студентом атмосфери співтворчості. Це сприяє покращенню якості навчання в процесі фортепіанної підготовки: стимулює студента до більш глибокого аналізу музичного твору, особистісних суджень, мобілізації творчих сил.

Робота на заняттях з основного музичного інструменту (фортепіано), концертмейстерського класу, додаткового музичного інструменту (фортепіано) тощо повинна проводитися таким чином, щоб опрацювання певних вимог разом з викладачем випереджало самостійну роботу студента. Саме форма діалогового спілкування сприяє напрацюванню для кожного студента орієнтирів самостійного музичного розвитку. Це сприяє виникненню безперервної інтерпретації музичних текстів у різних знакових системах через віддзеркалення в індивідуальному інтонуванні досвіду переживань та емпатійності особистості.

У цьому контексті заслуговує на увагу діалогічна теорія пізнання творів мистецтва М. Бахтіна: піаніст (виконавець взагалі) веде багатосторонній діалог: а) з твором; б) з образом його автора; в) з фортепіанною і світовою культурою; г) з інструментом в його еволюції; д) з аудиторією [1].

Індивідуальні заняття, які ґрунтуються на засадах поваги і врахування індивідуальності, «неповторності» кожного студента (за відсутності авторитаризму) та відбуваються в процесі співтворчості, є психологічною основою спільної творчої художньо-педагогічної інтерпретації. Форма діалогового спілкування є активною формою педагогічної взаємодії.

Продуктивною формою роботи з метою формування вмінь художньо-педагогічної інтерпретації ми вважаємо і публічні конкурсів-виступи певної жанрової спрямованості серед студентів одного курсу з подальшим відкритим обговорюванням.

Під час таких виступів публічно проводиться виконавський аналіз власного виступу: якість розкриття художньо-образного змісту твору; стильова відповідність виконання; опанування технічних труднощів; виразність і звукова досконалість; повнота й насиченість вербальної характеристики музичного образу твору тощо. Ефективність створення власної інтерпретації музичного твору залежить від сформованості рефлексивних умінь, які характеризують здатність мислення студентів до критичного самоаналізу і самопізнання. Вміння аналізувати і критично оцінювати власну інтерпретацію музичного твору є запорукою фахового й професійного саморозвитку.

У процесі аналізу музично-виконавської та художньо-вербальної інтерпретації приймають участь усі слухачі конкурсу. Така форма не тільки активізує розумову діяльність, але і збагачує слуховий і виконавський досвід майбутніх учителів музичного мистецтва.

Форма публічних конкурсів-виступів також тренує естрадну витримку, яка необхідна студенту не тільки як майбутньому солісту-виконавцю, концертмейстеру, але і як лектору-просвітителю. Така форма є ефективною при підготовці до багаторазових публічних виступів майбутніх фахівців.

Важливою умовою, яка сприяє формуванню вмінь художньо-педагогічної інтерпретації, є вибір репертуару. Він має залежати від рівня фахової фортепіанної підготовки. В процесі опанування музичного твору визначаються позитивні або негативні результати в контексті розвитку самостійної технічно-пошукової виконавської діяльності студента, яка спрямована на досягнення змісту музичного твору. У подальшому навчанні у студентів формується індивідуальна модель роботи над опрацюванням музичного матеріалу, яка за умов розвинутої рефлексії, створює основу для безперервного професійного самовдосконалення.

Але у процесі фортепіанної підготовки існують деякі недоліки, які негативно впливають на формування вмінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів, а саме – гальмують означений процес. Зокрема, студентам, які володіють високим технічним рівнем, але не досконало опанували техніку виконання кантиєнних творів, пропонують протягом всього фортепіанного навчання переважно віртуозні твори. І, навпаки, майбутнім фахівцям зі слабким технічним рівнем, які краще інтерпретують кантиєну, пропонують для опанування спокійні, одноманітні твори. Безсумнівно, при такому педагогічному підході до вибору репертуару студенти на концертних виступах демонструють кращі результати, але така обмежена репертуарна політика сприяє також й обмеженості формування художньо-педагогічних інтерпретаційних умінь. Доцільно враховувати, що на індивідуальних заняттях необхідно не тільки презентувати найбільш розвинені виконавські компетентності студента, а й паралельно з удосконаленням уже набутих фахових умінь розвивати ті, що розвинені недостатньо. Таким чином, професійний підхід до вибору репертуару повинен не тільки враховувати рівень музично-виконавської підготовки, але й бути спрямований на досягнення позитивної динаміки фахового розвитку студентів з метою формування вмінь художньо-педагогічної інтерпретації та

коригування засобів опанування різноманітних музичних творів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, у зв'язку з важливою функцією музично-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка полягає у виконавській демонстрації музичних творів, володінні індивідуальним художньо-педагогічним репертуаром творів різних жанрів і стилів, концертмейстерському й ансамблевому музикуванні, актуальності набуває проблема формування вмінь художньо-педагогічної інтерпретації в студентів мистецько-педагогічних вишів.

Уміння художньо-педагогічної інтерпретації – це засвоєний майбутнім фахівцем спосіб успішного самостійного оволодіння пошуково-аналітичними, виконавськими, художньо-вербальними і педагогічними діями, який ґрунтується на набутих знаннях і навичках, зумовлює втілення образного змісту музичних творів і сприяє творчій самостійності. Ефективними формами формування досліджуваного феномена є форми діалогічного спілкування і публічних конкурсів-виступів.

Перспективною темою подальшого дослідження може стати визначення педагогічних умов формування вмінь художньо-педагогічної інтерпретації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: Сборник избранных трудов / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця / В. Крицький // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Вип. 3: Музичне виконавство. – К, 1999. – С. 110–116.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 683 с.
4. Ляшенко О. Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Д. Ляшенко. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 21 с.
5. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Галина Микитівна Падалка. – К.: Музична Україна, 1982. – 144 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.
7. Тельшева Н. Н. Интерпретационная культура учителя искусства / Н. Н. Тельшева // Эл. журнал «Педагогика искусства». – 2009. – №3. – С. 171–175.

8. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / голов. ред. В. І. Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

REFERENCES

1. Bakhtin, M. M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva : Sbornik izbrannykh trudov*. [Aesthetics of verbal creativity: Collection of Selected Works]. Moscow: Iskusstvo.

2. Krytskyu, V. (1999). *Formuvannya khudozhno-interpretatsiyoho myslennya muzykanta-uykonavtsya*. [Formation of the artistic and interpretative thinking musicians]. Kyiv.

3. Yartseva, V. N. (1990). *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar*. [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya.

4. Lyashenko, O. D. (2001). *Khudozhno-pedahohichna interpretatsiya muzychnoho tvoriv v profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv muzyky*. [Artistic and educational interpretation of a musical work in the training of future music teachers]. Kyiv.

5. Padalka, H. M. (1982). *Uchytel, muzyka, dity*. [Teacher, music, children]. Kyiv: Muzychna Ukrayina.

6. Rudnytska, A. P. (2002). *Pedahohika : zahalna ta mystetska*. [Pedagogy: general and artistic]. Kyiv: TOB «Interprof».

7. Telysheva, N. N. *Interpretatsionnaya kultura uchitelya iskusstva. Elektronnyy resurs*. [Interpretation culture of an art teacher]. Moscow.

8. Shinkaruk, V. I. (2002). *Filosofskyy entsyklopedychnyy slovnyk: entsyklopediya*. [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Kyiv: Abris.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАМИКІНА Анжеліна Іванівна – викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: методика викладання фортепіано в мистецько-педагогічних вишах.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MAMYKINA Anzhelina Ivanivna – the Lecturer of Musical Instrumental Training Department in Ushynsky South-Ukrainian National Pedagogical University

Circle of scientific interests: the method of teaching piano in Artistic Pedagogical Universities.

Дата надходження рукопису 09. 04. 2017 р.

УДК 372.878 + 373.51

РАСТРУБА Тетяна Віталіївна – викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
e-mail: rastruba_1510@mail.ru

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасне демократичне суспільство України вимагає перегляду стратегії та практики загальної освіти особистості дитини. Означена тенденція засвідчена і в чинних державних документах (Національна програма «Освіта» («Україна ХХІ ст.»), Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Державний стандарт базової й повної середньої освіти та ін.), в яких підкреслено необхідність створення належних умов для формування освіченої, креативної, самодостатньої особистості учня, розвитку його природних здібностей та потенцій. Відтак, поступово відбуваються зміни ціннісних орієнтацій у педагогічній теорії та практиці. На зміну суспільній приходять особистісно орієнтована орієнтація, де першочерговими

цінностями стають повага до учня як партнера в освітньому процесі; відношення до дитини як до суб'єкта навчально-виховної роботи; врахування інтересів особистості учня та його можливостей, здібностей, нахилів; демократичний стиль взаємовідношень учителя та учня та ін.

Тому, сьогодні однією з актуальних проблем сучасного суспільства є модернізація змісту освіти, оптимізація способів і технологій організації освітнього процесу і, звичайно, переосмислення мети і результату освіти, зокрема музичної.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить про досить різнограневий інтерес науковців до даної проблеми. Зокрема, теоретичні основи музичної освіти як вчення про закономірності, принципи та методи пізнання

© Раструба Т. В., 2017

й перетворення дійсності засобами мистецтва в особистісно орієнтованому освітньому просторі досліджують такі вчені, як С. Горбенко, Н. Гуральник, С. Науменко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна, О. Щолокова і ін.

Ряд вчених (А. Алексєєв, О. Апраксина, Б. Асаф'єв, В. Багадуров, Ю. Келдиш, Т. Ліванова, В. Натансон, К. Нікольська-Береговська, Г. Ципін, І. Ямпольський та ін.) вивчають дане питання з історико-педагогічної та історико-музикознавчої сторони. Інші, (І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, Г. Меднікова, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.) актуалізують проблему дослідження шляхом формування духовної культури учнів, втілення гуманістичних орієнтирів мистецької освіти, реалізації виховного впливу мистецтва на становлення особистості.

Метою статті є висвітлення сутності сучасного змісту музичної освіти школярів України в контексті особистісно орієнтованого підходу.

Виклад основного матеріалу.

Першочергово ми маємо зазначити, що в широкому сенсі слово «освіта» – це полісемічне поняття, яке складається із процесу навчальної та виховної діяльності. На сьогодні в науково-педагогічному просторі «освітою» вважають спеціально спрямовану дію суспільства, яка допомагає людині опанувати соціальним досвідом, увійти в систему існуючих соціальних зв'язків, зберігати і підняти свою неповторну індивідуальність [5].

На сьогодні існує декілька концепцій трактування змісту освіти. Так, одні *зміст освіти і виховання* окреслюють, як формацію наукових знань, умінь і навичок, відношень і досвіду творчої діяльності, оволодіння якими забезпечує різносторонній розвиток розумових і фізичних здібностей вихованців, утворення їхнього світогляду, моралі, поведінки, підготовку до громадського життя і праці [3]; інші характеризують *зміст освіти*, як такий, що полягає в основній функції – приєднання молоді до загальнолюдських і національних ідеалів; що це упорядкування наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та певної поведінки, опанувати якими учень має у процесі навчання; цей зміст повинен бути скерований на досягнення фундаментальної мети виховання – утворення гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості

(громадянина України) і який виводиться з наукової основи [1].

Зрозуміло, що зміст освіти не залишається незмінним. Розвиток суспільства, зміна мети і завдань навчання і виховання підрастаючого покоління тягнуть за собою і зміну змісту освіти. Тому, серед учених не існує єдиної точки зору щодо трактування *змісту освіти*. Так, В. Галузинський, М. Євтух визначають його як сполучення в загальній середній освіті певних знань, умінь і навичок; М. Фіцула, як послідовність здобуття наукових знань, умінь і навичок, що забезпечує глибинний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, утворення їхнього світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці; Н. Волкова, як систему наукових знань, умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає підґрунтя для розвитку та формування особистості; Н. Мойсеюк, як частину культури, соціального досвіду суспільства, яка вживається в освіті для вирішення завдань навчання, виховання і розвитку особистості; С. Пальчевський, І. Зайченко, як певну одиницю культури та соціального досвіду людства, яку суспільство спрямовує на постання вихідних можливостей для самовизначення дитини з метою її автентичної самореалізації в умовах гармонізації внутрішньо особистісних та загальносуспільних інтересів і т. д.

На нашу думку, найбільш прийнятним на тепер визначенням поняття «*змісту освіти*», в якому простежується особистісно орієнтований підхід, є певна категорія у новій «Енциклопедії освіти» [2], що окреслює зміст освіти, як деяку пристосовану систему знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу, оволодіння якої гарантує піднесення індивіда.

Звичайно, проблема модернізації та переоцінки загального змісту освіти не минула і музичне навчання та виховання, як складову частину педагогічної науки. В певні часи музична освіта школярів розвивалася, удосконалювалася та збагачувалася. Відповідно змінювався і сам зміст музичної освіти (ЗМО), котрий підпорядковувався кожному етапу розвитку суспільства, освіти, культури й мистецтва та мав відповідати потребам реалій, що відбувалися у соціумі.

Догматичні положення теперішнього ЗМО визначено Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, Концепцією загальної середньої освіти де обґрунтовується співвідношення загальнолюдських та спеціальних компонентів; гуманістичний (як пріоритетний напрямок; базовий принцип реформування освіти в

Україні), естетичний, етичний, інтелектуальний і музично-творчий розвиток особистості дитини; суттєво нова парадигма (особистісно орієнтована), яка обумовила пошук нових шляхів її реалізації, розробку, апробацію та впровадження адекватних педагогічних технологій у всі предметні напрямки, зокрема і в музичні.

Оскільки зміст це засіб досягнення мети та завдань, то слід підкреслити, що *метою особистісно орієнтованої музичної освіти* постає утворення в учнів (у процесі сприйняття, інтерпретації творів мистецтва і практичної художньо-творчої діяльності) особібно-ціннісного ставлення до реальності та мистецтва; розвиток естетичної свідомості, загальнокультурної і художньої компетентності; здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні; і яка передбачає всесторонньо-музичний розвиток людини, що дає їй можливість сприймати та цінувати музично-естетичне явище як частинку суспільної свідомості, розвивати та використовувати її для покращення оточуючого середовища, складання музичних творів та інших зразків музичної культури.

До ряду завдань даної освіти можемо віднести: якнайбільше виявлення, ініціювання, використання, «окультурення» суб'єктного досвіду особистості дитини; розвиток приватних пізнавальних здібностей кожної дитини; складання в дитини культури життєдіяльності, яка дає можливість плідно налаштувати своє буденне життя, правильно окреслювати лінії життя як першоджерела для соціокультурного самовизначення (О. М. Пехота) [7]; набавлення особистісного зросту дитини (розвиток тих якостей, котрі допомагають їй стати самовизначальною особистістю); піднесення інтелектуальних можливостей (здібностей, навичок мислення і т. д., котрі забезпечують здатність до свідомої самоосвіти); подолання труднощів, збуджених генетично та соціально обумовленими модифікаціями в рівні розвитку дітей; підняття престижу загальноосвітньої освіти, формування у дітей стійкого інтересу до досягання, бажання та вміння самостійно вчитися; виховання в кожній дитині манери неусвідомленої соціально-моральної поведінки, духовної та побутової культури, культури праці, естетично, екологічно та фізично здорового способу життя, тобто тих рис особистості, яких не можна набути тільки на уроках; сприяння індивіду в баченні цілісної картини світу [3; 6; 8].

Наголосимо, що ЗМО третього

тисячоліття суттєво відрізняється від попереднього своєю різноликістю пластів музичної культури, пізнанням та розумінням інтонаційної, жанрово-стильової природи музики, діяльним засвоєнням музичного мистецтва, де діяльність влаштована в особливий спосіб з певною ієрархією ролей та нормативним регулюванням. Важко уявити при цьому сучасний стан музично-освітнього процесу без направленості на розвиток творчого стимулювання особистості учня, котрий здатен швидко реагувати на множинні зміни навчального середовища, вирішувати проблеми адаптації його в соціумі і т. п., що успішно може реалізуватися у взаємодії особистісно орієнтованого підходу та навчання музичного мистецтва, котре сприяє найефективнішому піднесенню креативних якостей особистості, активізує прояви інтуїції до пошуків ініціативи та ін.

Відтак, сама категорія «*змісту музичної освіти*» інтерпретується сучасними науковцями в різний спосіб. Так, О. Ростовський говорить, що ЗМО – це «система знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення різноманітної музичної діяльності (сприймання музичних творів, їх інтерпретації і виконання, творення музики)» [8, с. 596]. О. Олексюк наголошує, що ЗМО «зорієнтована на виховання та педагогічно виправдану систему музичних знань, навичок та умінь, що виступають в єдності з досвідом музично-творчої діяльності» [6, с. 86]. О. Любова стверджує, що ЗМО – це «педагогічно адаптована для учнів система музичних знань, умінь, навичок і способів музично-творчої діяльності, що спрямована на формування музичної культури особистості» [4, с. 305]. В. Черкасов підкреслює, що ЗМО – це не тільки адаптована для учнів система музичних знань, умінь, навичок, форм і засобів музичної діяльності, а й «певні музично-педагогічні технології, оволодіння якими забезпечує світоглядний, інтелектуальний, естетичний, етичний, емоційно-ціннісний та музично-творчий розвиток особистості» [9, с. 12].

Загалом, всі твердження педагогів-музикантів про ЗМО виходять із загальнолюдських та національних цінностей, гуманного ставлення до надбань світової культури, орієнтацію на виховання особистісних якостей, гуманізації змісту навчання, наступності у засвоєнні змісту навчального матеріалу, поліхудожнього підходу та фундаменталізації музично-освітньої системи.

Висновки та перспективи подальших

розвідок напрямку. Отже, сучасний зміст музичної освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу є одним із важливих чинників формування повноцінної, всебічно розвинутої особистості дитини. Він має передбачати реалізацію певних пріоритетних напрямків освітнього процесу, серед яких: розвиток творчої особистості, діалогічний спосіб спілкування, розвиток інтуїції, уяви, емоцій, почуттів, самостійності, індивідуальності та ін. Але слід пам'ятати при цьому, що нова парадигма (особистісно орієнтована) спрямована перш за все на внутрішню організацію суб'єктивного навчального процесу й меншою мірою впливає на будову предметно-змістової галузі. При цьому головним стає розвиток особистості, а знання, вміння та навички виступають як засіб її розвитку, як головні сфери особистісних функцій особистості. Звичайно, дана проблема не є остаточно вирішеною і потребує подальшого дослідження.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Галина Михайловна Коджаспирова, Алексей Юрьевич Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издат. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: [монографія] / О. В. Лобова. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – [5-те вид., доп. і перероб.]. – К.: Кондор, 2007. – 656 с.
6. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
7. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. – 2-е вид. доп. та перероб. / О. Пехота, А. Старева. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.
8. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навчально-методичний посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

9. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник / Володимир Черкасов. – К.: ВЦ «Академія», 2016. – 240 с.

REFERENCES

1. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk*. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid.
2. Kremen, V. G. (2008). *Encyklopediya osvity*. [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter.
3. Kodzhaspyrova, G. M. (2005). *Slovar po pedagogyke*. [The dictionary on pedagogics]. Rostov na Donu: Izdatelskiy Tsentr «MarT».
4. Lobova, O. V. (2010). *Formuvannya osnov muzychnoyi kultury molodshyx shkolyariv: teoriya ta praktyka*. [The formation of the musical culture of the younger schoolchildren: theory and practice]. Sumy: «Mriya».
5. Mojseyuk, N. Ye. (2007). *Pedagogika : navch. posib*. [Pedagogy : ucheb. manual]. Kyiv: Kondor.
6. Oleksiuk, O. M. (2006). *Muzychna pedahohika: navchalnyy posibnyk*. [Music pedagogy: a training manual]. Kyiv: KNUKiM.
7. Pehota, O. M. (2006). *Osobistisno orientovane navchannja: pidgotovka vchitelja: monografija*. [Student-centered learning: teacher preparation: monograph]. Mikolaiv.
8. Rostovskyj, O. Ya. (2011). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity: Navchalno-metodychnyj posibnyk*. [Theory and methods of musical education: Educational-methodical manual]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.
9. Cherkasov, V. F. (2016). *Teoriya i metodyka muzychnoyi osvity: navchalnyy posibnyk*. [Theory and methods of music education: a manual]. Kyiv: VTS «Akademiya».

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РАСТРУБА Тетяна Віталіївна – викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Наукові інтереси: розвиток особистісно орієнтованої музичної освіти дітей шкільного віку останньої чверті XX – початку XXI століть.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RASTRUBA Tatyana Vitalievna – Lecturer of the Department of vocal and choral skills Nizhyn state University named after Mykola Gogol.

Circle of scientific interests: development of personality-oriented musical education of school-age children the last quarter of XX – beginning of XXI century.

Дата надходження рукопису 18. 04. 2017 р.

УДК 373.5:780.614.131

БЛАЖЕВИЧ Василь Олегович –
аспірант кафедри теорії та методики
музичного мистецтва Інституту мистецтв
Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: vasyblazhevych@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКІЛ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ГІТАРІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Особлива роль у творчому розвитку підростаючого покоління належить початковій музичній освіті, оскільки залучення дітей до музичного мистецтва сприяє вирішенню проблем не тільки морального, а й художньо-естетичного виховання в цілому. Пізнання безмежного світу музики найбільш повно здійснюється у спеціалізованих позашкільних навчальних закладах (дитячі музичні школи, школи мистецтв), діяльність яких обумовлена подвійною функцією: поєднанням художньо-естетичного виховання учнів з початковою музичною освітою. На сьогоднішній день, поміж широкого кола музичних інструментів, гітара є чи не найбільш популярним інструментом серед дітей шкільного віку.

Як відомо, в музичних школах і школах мистецтв навчання гри на гітарі починається значно пізніше, ніж на інших інструментах. Тому найважливішим завданням педагога з фаху є намагання розвинути в учнів серйозне ставлення до гітари, розкрити всю глибину її виконавських можливостей, чітко визначити методичні напрямки роботи і тим самим оптимізувати процес навчання. Від якості початкової музичної освіти залежить успішність становлення майбутнього музиканта-виконавця, в якій окремо гостро постає проблема формування його виконавських умінь.

Проте, недостатня теоретична розробленість окресленої проблеми не забезпечує належного рівня професіоналізму викладачів класу гітари для відповідної фахової діяльності у дитячих музичних школах. У зв'язку з цим, проблема формування виконавських умінь учнів у процесі навчання гри на гітарі є достатньо актуальною, так як вона обумовлена зростаючою потребою сучасної практики щодо якості музично-виконавської підготовки у системі спеціалізованої позашкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Актуальність поставленої проблеми підтверджується багатьма дослідженнями як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Так, історичні та соціокультурні аспекти становлення і

розвитку системи позашкільної освіти, можливості створення необхідного виховного середовища для розвитку творчої активності учнів різного віку розглядали А. Воловик, В. Моляко, Л. Паньків, Г. Пустовіт, Т. Сущенко та ін.; теоретичні дослідження щодо розвитку музичної освіти ґрунтуються на концептуальних положеннях Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, О. Олексюк, О. Рудницької, Г. Падалки, Г. Щербакової, О. Щолокової та ін. Теоретико-методичні питання щодо сутності музично-виконавської діяльності досліджували провідні зарубіжні та вітчизняні музиканти і педагоги: І. Бойко, О. Вінницький, Є. Гуренко, М. Давидов, О. Іванов-Крамської, М. Каркассі, С. Каржавін, С. Мальцев, В. Манілов, В. Молотков та ін.

Питаннями дослідження природи вмінь та навичок, а також їхніми формуваннями займалися відомі вчені-психологи: С. Барвік, Л. Бочарьов, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Петрушин, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Шульпяков, В. Шубіна та ін. Багатий професійний досвід щодо проблеми формування виконавської техніки висвітлюється у працях Л. Ауера, Г. Когана, К. Мартинсена, Г. Нейгауза та ін.; у фахових гітарних виданнях ця проблема представлена працями як вітчизняних, так і зарубіжних авторів: М. Вайсборд, Л. Вітошинський, Б. Вольман, Ч. Дункан, В. Лабунець, М. Іванов, М. Михайленко, Я. Пухальський, Фан Дінь Тан та ін.

Метою статті є теоретичне дослідження проблеми формування виконавських умінь учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на гітарі та окреслення її подальших перспектив у контексті оптимізації музично-виконавської підготовки у системі спеціалізованої позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Існуюча сьогодні система музичної освіти склалася досить давно і базується на визнаних у світі традиціях музичної культури. У цій системі позашкільна музична освіта пропонує найбільш оптимальний навчальний процес для учнів у вільний від навчання в загальноосвітніх закладах час. Вона спрямована на розвиток

© Блажевич В. О., 2017

музичних здібностей учнів, задоволення їхніх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні та ґрунтується на принципі добровільності вибору, що відрізняє її від шкільної системи освіти.

Дитячі музичні школи (ДМШ) та школи мистецтв (ДШМ) як багатофункціональні навчальні заклади ставлять перед собою не лише специфічно-професійні й просвітницькі цілі, а й містять в собі значний виховний та освітній потенціал. Вони покликані дати учням загальну музичну освіту, виховувати їхній естетичний смак на найкращих зразках світового та вітчизняного мистецтва, а найбільш обдарованих дітей – готувати для вступу у відповідні спеціальні навчальні заклади.

Як справедливо підкреслює Т. Суценко, «у позашкільному педагогічному процесі дитина не просто відтворює те, що засвоює завдяки своїй унікальності та неповторності, а разом з педагогом розвиває, доповнює свої знання, нахили, здібності» [8, с. 37].

Розглянемо сутність ключових понять даної статті. Так, інструментальне виконавство є сферою, в якій особистість може виявити себе в усій багатогранності свого духовного світу. Виконавство потребує залучення нервової, психічної, інтелектуальної, емоційної та вольової сфер людини, за допомогою яких виконавець спрямовує свої зусилля у відповідному напрямі, поступово набуваючи навичок виконавської майстерності. Як зазначає К. Платонов, «майстерність, – властивість особистості, набута в процесі її досвіду, вищий рівень опанованих нею професійних умінь у певній галузі на основі гнучких навичок і творчості» [4, с. 143].

М. Давидов, визначаючи поняття музично-виконавської майстерності, акцентує свою увагу на вільному володінні виконавцем інструментом, своїм тілом («суто руховий м'язовий контроль ігрових дій»), емоціями. На думку вченого, «музично-виконавська майстерність – це властивість особистості, сформована у процесі професійної підготовки та виконавської діяльності й проявляється в ній як вищий рівень засвоєних вмінь, гнучких навичок та інтерпретаторської творчості» [2, с. 265–269]. Це передбачає використання всього комплексу слухових, моторних і психологічних даних, конкретних навичок та вмінь, прийомів і форм музично-ігрових рухів, що постійно модифікуються у процесі інтерпретації музичного твору.

На думку М. Михайленка, «виконавська майстерність гітариста як система виконавських навичок конкретного, музично-цільового спрямування, розрахована на професійне втілення оригінальних гітарних

творів різноманітних жанрів, стилів, форм і характерів» [3, с. 43].

Отже, як зазначають науковці, майстерність, в першу чергу, ґрунтується на засвоєних умінь та набутих навичках у певній галузі. З точки зору педагогіки, уміння (англ. ability, skill) – освоєний суб'єктом спосіб дії, що забезпечується сукупністю надбаних знань і навичок [7].

Український педагогічний словник тлумачить «уміння як здатність належно виконувати певні дії, що заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок». Уміння являється проміжним етапом оволодіння новим способом дії, заснованим на будь-якому правилі (знанні) і відповідному правильному використанню цього знання у процесі вирішення певного класу задач, але ще не досягнутому рівню навички [1, с. 338].

Виконавські вміння є властивістю особистості володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих та взаємопов'язаних розумових та практичних дій, що формуються на основі застосування систематизованих знань і дозволяють успішно виконувати музичні твори. Їхня сутність полягає у залученні учнів до пошуку доцільних рухів на сенсорно-перцептивному рівні та прогнозуванні бажаних результатів їхнього відтворення; створення дій, які б відповідали художньо-образним ознакам музичних творів шляхом уявлення та мисленнєвого об'єднання окремих рухів; постійного вдосконалення сформованих навичок шляхом їхньої автоматизації та кореляції.

На наш погляд, музично-виконавські вміння так само слід розглядати у тісному взаємозв'язку із навичками. Адже ці категорії настільки взаємопов'язані, що в музичній педагогіці вони практично не розділяються.

У психології розрізняють кілька різновидів навичок: перцептивні, інтелектуальні і рухові, останні включають в себе як перцептивні, так й інтелектуальні. Перші – характеризуються автоматизованим чуттєвим відображенням особливостей предмета, що є відомим. Другі – автоматизованим способом вирішення вже знайомого завдання. І, нарешті, рухові навички є доведений до автоматизму вплив на зовнішній об'єкт за допомогою рухів.

С. Рубінштейн розрізняв навички в залежності від залучення першої або другої сигнальної системи на первинні автоматизовані і вторинні. Первинні представляють собою автоматизовані рухи, які сформувалися на основі умовних рефлексів, інстинктивної мотивації. Вторинні ж виробляються у результаті усвідомленого докладання зусиль із

освоєння потрібної дії [5].

Автоматизація рухових дій настає, зазвичай, коли здійснюється стрибок на шляху до нової якості, слідуючи діалектичному закону переходу кількості в якість. Так, О. Шульпяков, досліджуючи питання технічного розвитку виконавця, також висловлював припущення, що «автоматизація рухів відбувається двома шляхами, а самі автоматизовані дії діляться на види – первинні та вторинні. Якщо для первинних дій характерним є виконання рухів, що підлягають автоматизації, несвідомо, інтуїтивно, то для вторинних – обов'язковим є свідоме виконання рухів» [9, с. 64–67].

Як нами було зазначено вище, учні розрізняють два типи автоматизмів: первинні – інтуїтивні, спонтанні та вторинні – утворені шляхом вправ та закріплені завдяки багаторазовим і свідомим повторюванням. Для цього потрібна довга і копітка робота. І тільки в такому випадку, на думку М. Михайленка, «рухи виконуються не тільки автоматично, але й доцільно, що веде до напрацювання стійкого рухового стереотипу – навички. Звідси і технічний ідеал – повна підпорядкованість техніки рук попереджувачим слуховим уявленням на основі керованої автоматизації рухів», адже, як стверджує дослідник, «автоматизація навичок вивільняє увагу виконавця від спостереження за дрібними деталями фізичних рухів, а виконавський апарат – для комплексного вирішення художньо-технічних завдань» [3, с. 58].

Отже, навички, вироблені у процесі навчання, допомагають концентрувати увагу не тільки на техніці виконання, а й на створенні художнього образу твору.

Уміння, як і навички, також формуються шляхом вправ, але створюють можливість виконання дії і в умовах, що змінилися. До основних ознак умінь можна віднести: здатність функціонувати в різних умовах; збереження точності і темпу їх відтворення; міцність засвоєння. Уміння, на відміну від навичок, не втрачаються. Так, уміння подумки програвати твір, сприяє підвищеній увазі і свідомому ставленню до виконуваного твору, а також розвитку внутрішнього слуху. У навчанні прийомам ансамблевої гри слід виділити вміння слухати себе і партнерів тощо.

Зупинимось на більш детальному аналізі щодо формування виконавських умінь учнів ДМШ у процесі навчання гри на гітарі. Так, найоптимальнішим віком навчання гри на гітарі вважається молодший підлітковий (11–13 р.), старший підлітковий (14–15 р.) та юнацький вік (16–18 р.). Хоча традиційно набір у ДМШ та ДШМ починається із молодшого шкільного віку (7–9 р.), багато

гітаристів-педагогів надає перевагу навчанню учням від 9–10 років. Це зумовлено, по-перше: біфункціональністю рук на гітарі (права рука – звуковидобування, ліва – затискання струн), що вимагає максимальної зосередженості та координації рухів і є нелегкою задачею для дитини; по-друге – орієнтацією на більш усвідомлений результат виконавського продукту, якого можна вимагати від дитини більш старшого віку. Як відомо, особливістю молодшого шкільного віку є ігрова форма заняття з мінімальною теоретичною та максимально практично-руховою формою діяльності, на відміну від учнів старшого віку, які можуть бути більш зосередженими на довготривалій роботі та здатними освоювати зазвичай непростий як теоретичний, так і практичний матеріал продуктивніше.

Як і будь-яка інша музична діяльність, інструментальне виконавство включає у себе три основні акти – мислення, волю та пам'ять. Розумова діяльність активізується тоді, коли потрібно вирішити певну проблему і, з цієї причини, важливу роль у цьому процесі відіграє прикладання зусиль, а значить підключення волі до акту мислення. Окрім них, ключова роль відводиться руховій пам'яті, яка пов'язана з виробленням рухових умінь і навичок. Найкраще розвиток рухової пам'яті у дітей відбувається від 9 до 13 років. Як було зазначено вище, вказаний вік відповідає віковому контингенту учнів дитячої музичної школи, а значить час навчання є сензитивним періодом для формування виконавських умінь і навичок.

Окрім рухової пам'яті, педагогу-музиканту доводиться частіше мати справу з образною пам'яттю, куди входять слухова пам'ять, зорова і дотикова. Особливого значення дотикова пам'ять, як пам'ять на відчуття, набуває для гітаристів. Розвиток чутливості пальців рук, особливо правої, є основою успішного навчання гри на інструменті. Учні вдаються до різних способів запам'ятовування: одні запам'ятовують рухи рук, інші «бачать» нотний запис.

Коли учень актуалізував свої відчуття і сприйняття, відбулося первинне відкладення матеріалу у пам'яті. Далі він визначає логічні зв'язки з раніше вивченим матеріалом, встановлює відносини між поняттями і явищами та намагається застосувати отримані знання на практиці. Тут можна виділити механічне та осмислене запам'ятовування. Якщо механічне запам'ятовування базується на встановленні зовнішніх асоціацій, практично не спираючись на розуміння матеріалу, то осмислене запам'ятовування, навпаки,

базується на встановленні логічних зв'язків, наприклад, за допомогою аналізу ладо-гармонійної структури виконуваного твору. Звичайно, що такий процес є більш продуктивним у порівнянні з механічним запам'ятовуванням.

Доводиться визнавати, що гітара, як жоден інший інструмент, часто стає жертвою застосування чисто механічних способів заучування матеріалу. На думку М. Самохіної, «учителів недостатньо просто продемонструвати новий рух, а потрібно зробити логічне пояснення: чому саме так, а не інакше треба його виконувати. Тоді учитель може розраховувати на повноту, міцність і швидкість запам'ятовування. І, звичайно ж, не обійтися без повторення, адже тільки воно дозволяє закріпити отриману інформацію у довгостроковій пам'яті» [6, с. 74–79].

Окрім цього, потрібно пам'ятати, що управління будь-яким руховим актом можливо лише за умови оформлення в свідомості учня творчого завдання. Так, при видобуванні звуку важлива не тільки зовнішня форма, а й правильні внутрішні відчуття, адже неможливо створити справжній музичний образ, якщо свідомість повністю підпорядкована подоланню лише технічних труднощів. Саме тому процес формування виконавських умінь учнів у процесі навчання гри на гітарі має бути спрямованим не лише на досягнення технічної майстерності в оволодінні інструментом, а й на розкриття художнього змісту твору.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, у процесі теоретичного дослідження проблеми формування виконавських умінь учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на гітарі нами було з'ясовано, що виконавська діяльність традиційно поєднує в собі елементи психологічного і фізіологічного характеру. Найоптимальнішим віком навчання гри на гітарі вважається молодший підлітковий, старший підлітковий та юнацький вік. Основного значення при навчанні гри на гітарі набуває розвиток мислення, волі, пам'яті, що сприяє усвідомленому і логічному підходу до освоєння інструментальної майстерності.

На сьогоднішній день дитячі музичні школи та школи мистецтв стають для талановитої молоді основою їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим, проблема формування виконавських умінь учнів у процесі навчання гри на гітарі обумовлена зростаючою потребою сучасної практики щодо якості

музично-виконавської підготовки у системі спеціалізованої позашкільної освіти та потребує серйозного вивчення.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста: підручник для студентів вищих навчальних закладів / М. А. Давидов. – Київ, 2004. – 214 с.
3. Михайленко М. П. Теоретичні основи формування виконавської майстерності гітариста: дис. ...канд. мистецтвознавства: 17.00.03 – Музичне мистецтво / М. П. Михайленко. – К., 2011. – 245 с.
4. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. – М.: Медицина, 1970. – 263 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 628 с.
6. Самохина М. А. Формирование исполнительских умений и навыков учащихся детской музыкальной школы в классе гитары: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / М. А. Самохина. – М., 2005. – 189 с.
7. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
8. Сущенко Т. І. Педагогічний процес у позашкільних закладах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т. І. Сущенко; Запорізький ін-т удосконалення вчителів. – Запоріжжя, 1993. – 332 с.
9. Шульпяков О. Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя / О. Ф. Шульпяков. – Л.: Музыка, 1973. – 103 с.

REFERENCES

1. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrayinskyj pedagogichnyj slovnyk*. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid.
2. Davydov, M. A. (2004). *Teoretychni osnovy formuvannya vykonavskoyi majsternosti bayanista: pidruchnyk dlya studentiv vyshhyx navchalnyx zakladiv*. [Theoretical bases of formation of performing skills of the accordion player: a textbook for students of higher educational institutions]. Kyiv.
3. Mykhajlenko, M. P. (2011). *Teoretychni osnovy formuvannya vykonavskoyi majsternosti gitarysta*. [The theoretical basis for the formation of performance skills of guitar player]. Kyiv: Muzychne mystetstvo.
4. Platonov, K. K. (1973). *Voprosy psichologyi truda*. [Questions of labor psychology]. Moscow: Meditsina.
5. Rubynshtejn, S. L. (1973). *Osnovu obshhej psichologyi*. [Fundamentals of General psychology]. Moscow: Pedagogika.

6. Samochna, M. A. (2005). *Formirovaniye yspolnytelskyyh umeniy u navykov uchashhysya detskoj muzikalnoj shkoly v klasse gytary*. [The formation of performing skills of pupils of children's music school in guitar class]. Moscow.

7. *Sovremennyi slovar po pedagogike*. (2001). [Modern dictionary on pedagogics]. Mynsk: Sovremennoye slovo.

8. Sushhenko, T. I. (1993). *Pedagogichnyi proces u pozashkilnykh zakladax*. [Pedagogical process in preschool institutions]. Zaporizhzhya.

9. Shulpyakov, O. F. (1973). *Tekhnicheskoe razvitye muzykanta-yspolnytelya*. [The technical development of the musician-performer]. Leningrad: Muzyka.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БЛАЖЕВИЧ Василь Олегович – аспірант кафедри теорії та методики музичного мистецтва Київського університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: гітарне виконавство, формування виконавських умінь учнів ДМШ.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BLAZHEVYCH Vasyl Olegovich – postgraduate student of theory and methodology of music Borys Grinchenko Kyiv University

Circle of scientific interests: guitar performance, the formation of executive skills among students in CMS.

Дата надходження рукопису 28. 03. 2017 р.

УДК: 378.14+372+73+378.4+477+510

ВАН ЮЕ – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
e-mail: yue.wang0227@mail.ru

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ГРИ НА МУЗИЧНОМУ ІНСТРУМЕНТІ (ФОРТЕПІАНО)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Важливою складовою професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є володіння методикою музичного виховання дітей і підлітків у загальноосвітній школі.

Методика конкретної навчальної дисципліни – це галузь педагогічної науки, яка досліджує зміст навчального предмета і характер навчального процесу: вона сприяє досягненню тим, хто навчається, необхідного рівня сформованості знань, умінь і навичок; розвиває мислення, формує світогляд. Серед українських учених, що вивчали питання формування методичної компетентності майбутніх учителів музики, слід виділити: Т. Бодрову, Е. Печерську, Є. Проворову, О. Ростовського, О. Рудницьку, Н. Цюлюпу та ін. Дослідження означених науковців висвітлюють проблеми оптимізації методичної підготовки студентів мистецько-педагогічних вишів. Слід відмітити, що Н. Цюлюпа у своїй дисертаційній роботі визначила педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки, але, разом з тим, ще відкритою для вивчення залишається проблема розробки умов формування

методичної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема у процесі навчання гри на фортепіано.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У галузі фахової підготовки вчителя музики питання методичної компетентності знайшли відображення у роботах Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, Л. Рапацької, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Ростовського, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін. Широкий спектр теоретико-методичних досліджень і публікацій, здійснених сучасними вченими, доводить інтерес учених до загальних питань методичної підготовки вчителя музики. Г. Падалка запропонувала класифікацію методів мистецького навчання: за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації; відповідно з характером мистецької діяльності; відповідно з характером художніх завдань по етапах навчання; залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей учнів [11].

Специфіка методичної компетентності вчителя музики, яку студентам необхідно опанувати у процесі індивідуальних занять, полягає у багатоаспектності його методичної діяльності, вміння й навичок добирати цікавий матеріал, що доповнює основний шкільний програмний

© Ван Юе, 2017

репертуар із слухання музики, теоретичних знань методики поетапного, самостійного розуміння та виконання музичних творів на належному професійному рівні; подолання технічних труднощів; ескізного засвоєння музичних творів за короткий термін; теоретичних та методичних знань особливостей виконання акомпанементу до дитячих вокальних, хорових та інструментальних творів, методики переносу фактурних та гармонічних особливостей в іншу тональність; спрощування музичного матеріалу шляхом вилучення другорядних деталей мелодії та гармонії.

С. Савшинський вважає, що виконавські якості музиканта сконцентровані у трьох змістовних групах: художній, технічній та естетичній. До художньої групи автор відносить проникливість, змістовність, артистичність, емоційність виконання, витонченість інтонацій; до технічної – високий ступінь виконавської майстерності, віртуозність; до естетичної – темброве й динамічне розмаїття звучання. Відомий педагог-піаніст доповнює характеристику виконавця такими якостями, як вимогливість, відповідальність за свою творчість, ініціативність, здатність до самоспостереження та спостереження за реакцією слухачів, а також підкреслює, що вказані якості потребують активного розвитку та виховання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов, впровадження яких у фортепіанну підготовку сприятиме ефективному формуванню методичної компетентності майбутніх учителів музики у процесі гри на музичному інструменті (фортепіано).

Виклад основного матеріалу дослідження. Методична підготовка майбутнього вчителя музики охоплює питання, що пов'язані як з оволодінням студентами знаннями методико-теоретичних основ музичного навчання учнів, так і концептуальними основами структури і змісту засобів навчання (формування мотивації учнів до опанування художньою інформацією, виконання творів, аналіз художньо-образного змісту твору, розвиток музичних здібностей учнів, створення музичних ансамблів або колективів, розробка творчих музичних завдань та проєктів, а також уміння творчо застосувати ці знання у педагогічній діяльності. Ми вважаємо, що рівень методичних компетенцій майбутнього вчителя музики залежить від наявності системних комплексних знань і володіння загальним алгоритмом здійснення методичних дій. Як показує практика, навіть при наявності достатніх методичних знань і вмінь, застосовуваних у конкретній методичній діяльності, студенти стикаються з труднощами при перенесенні цих знань до нових методичних ситуацій. Метою методики

розвитку методичної компетенції майбутніх учителів музики вважаємо підвищення рівня мотиваційно-ціннісного, комунікативно-діяльнісного, пізнавально-операційного та рефлексивно-творчого компонентів означеного феномену засобами цілеспрямованого та послідовного впливу на їхній розвиток.

Відомо, що ефективність педагогічного процесу залежить від умов, у яких він проходить. Перш ніж розглянути педагогічні умови формування методичної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва, вважаємо за необхідне розглянути значення понять «умова» та «педагогічні умови».

У філософському словнику «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [15].

У психології під «умовою» розуміють сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища. Виходячи з цього, Н. Тверезовська стверджує, що умова – це зовнішнє стосовно предмета різноманіття об'єктивного світу. Разом з тим, вказує автор, у практиці розрізняють необхідні і достатні умови. Необхідні умови наявні тоді, коли виникає якась дія. Достатні – неодмінно викликають цю дію.

У педагогіці існують різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічні умови». Так, О. Назарова педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на вирішення дослідницьких завдань [9]. Ю. К. Бабанський педагогічні умови розуміє як відповідні фактору педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) проявам педагогічних закономірностей, обумовлених дією факторів [2, с. 80]. У контексті категорії «обставин» трактує педагогічні умови А. Багдуєва. У своєму формулюванні вона зазначає: педагогічні умови – обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [3].

Виходячи з визначення А. Найн [10], яка стверджує, що педагогічні умови – це «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих у дослідженні завдань», І. Ю. Аксаріна зазначає, що до педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в освітньому процесі і повинні

забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу [1].

Н. І. Лантух називає педагогічні умови комплексом заходів, спрямованих на інформатизацію освітнього простору [8]. Як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів розглядають педагогічні умови Н. Пархоменко, Р. Серьожнікова і Л. Яковицька [12]. Більш загального визначення педагогічних умов дотримувався у своїх дослідженнях Д. Дьюї: обставини процесу навчання і виховання, які забезпечують досягнення заздалегідь поставлених цілей [5].

Конкретизуючи вищевикладені визначення стосовно завдань цього дослідження, можна відзначити *педагогічні умови*, які сприяють становленню й розвитку методичної компетентності вчителя музики: створення *просторово-освітнього середовища*, у якому *успішно протікають процеси музично-художнього навчання школярів, виховання і саморозвитку вчителя, формуються професійно значимі вміння, якості і властивості особистості, що обумовлюють високий рівень підготовленості майбутнього вчителя музики сучасності*.

На нашу думку, формування творчого, ініціативного педагога, який володіє високим рівнем методичної компетенції, є можливим тоді, коли майбутній вчитель уже під час навчання у вищій школі поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності, які орієнтовані не на пасивне, а активне навчання і сприяють створенню творчої атмосфери на заняттях, формують уміння моделювати, прогнозувати й аналізувати педагогічні ситуації.

Саме тому першою умовою формування методичної компетенції майбутніх учителів музики є *впровадження у навчальний процес інноваційних технологій, що дозволяють максимально наблизити умови навчання до умов майбутньої діяльності студентів-музикантів, надають перевагу особистісно-суб'єктивному фактору та сприяють формуванню самостійних творчих умінь студентів, які дозволяють максимально наблизити умови навчання до умов майбутньої діяльності студентів-музикантів*.

О. Фендик у своїх статтях підкреслює, що «необхідно підготувати вчителя, який може змінити акценти з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип навчального процесу, працювати в умовах особистісно-орієнтованої системи навчання і виховання, особливості якої майбутній спеціаліст має відчутти і засвоїти, ще навчаючись у вищому педагогічному навчальному закладі» [16, с. 67].

Таким чином, спрямованість навчального

процесу повинна бути сконцентрована на засвоєнні загального способу методичної діяльності, відображеного у логіці викладу навчального матеріалу, виборі способів спілкування зі студентами, використанні форм контролю над успішністю освоєння виконавських навичок і вмінь.

Виходячи з цього, до *другої умови* нами було віднесено: *включення до змісту індивідуальних занять з основного музичного інструменту (фортепіано) творчих музично-виконавчих завдань, спрямованих на самостійне вирішення особистісно значущих, з точки зору практичної діяльності сучасного вчителя музики, проблем*. Так, у процесі вивчення музичної мініатюри передбачається осмислення студентами наступних питань: при розкритті яких тем уроків можна використовувати даний музичний твір; скласти характеристику музичного твору для різних вікових груп; скласти оркестровий супровід (шумові інструменти) для виконання учнями молодших класів даної п'єси; зробити вибірку музичних творів для слухання, що поєднані з даною п'єсою єдиним змістом; виділити в п'єсі тематичний план та прослідкувати його динамічний розвиток.

Основними механізмами реалізації цих умов було введення до експериментальної роботи таких методів: *метод створення художнього контексту, метод моделювання навчальних ситуацій, метод елективності*.

Метод створення художнього контексту спрямований на розвиток музично-методичної компетенції студента. Механізмом створення художнього контексту виступають при цьому різноманітні зв'язки музики з іншими видами мистецтва, художніми образами, теоретичними дисциплінами (сольфеджіо, гармонія, аналіз музичної форми, аранжування). Музично-методична компетенція студента збагачується при цьому за рахунок виявлення загального й особливого у специфіці музичного мистецтва, аналізу й порівняння художнього контексту музичних творів з живописом і поезією, усвідомленням структури, форми твору, особливостей використання композитором музично-виразних засобів.

Метод моделювання навчальних ситуацій стимулює студентів до самоаналізу, самооцінки та саморозвитку, готує майбутніх педагогів до співпраці з учнями. При цьому, одну й ту ж педагогічну ситуацію варто моделювати по-різному, тоді якість змодельованої ситуації буде безпосередньо залежати від знань студента та його креативного мислення. Однак вважаємо, що доцільно програвати (моделювати) не всі компоненти уроків, а лише найбільш важливі, методично значущі їх частини, що дозволяє апробувати кілька способів і організаційних форм проведення уроків музики: виконання

музичного твору цілком і фрагментарно, підготовка до слухання музики різних вікових категорій учнів, обговорення почутого з акцентом на художній зміст і використання композитором музично-виразних засобів, створення партитур гри на музичних інструментах і т. д.

Метод елективності припускає створення системи багаторівневої методичної підготовки майбутніх учителів музики, яка враховує індивідуальні особливості тих студентів (здібності, рівень довузівської підготовки), що їй надає кожному студенту можливість максимального розкриття здібностей для одержання відповідної до цих здібностей освіти. При цьому індивідуалізація навчання може здійснюватися за змістом (можливість коригування виконавських труднощів), за обсягом (використання індивідуальних планів роботи) і за часом (зміна у певних межах регламенту вивчення певного обсягу навчального матеріалу відповідно до індивідуально-психологічних особливостей, здібностей і рівня довузівської підготовки студентів). У рамках нашого дослідження метод елективності припускає створення педагогічних ситуацій, коли педагог у кожній конкретній музично-виконавській ситуації з'ясовує в діалозі зі студентом, яким повинен бути художній образ, якими музично-виразними засобами можна досягти слухового уявлення. Ці обговорення стосуються не тільки великих компонентів виконавства, але й деталей, пов'язаних з методикою досягнення бажаного результату.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, нами розглянуто ряд визначених на основі теоретико-методологічного аналізу педагогічних умов, втілення яких, на нашу думку, сприятиме ефективному формуванню методичної компетенції майбутніх учителів музики: включення до змісту індивідуальних занять з основного музичного інструменту (фортепіано) творчих музично-виконавських завдань, спрямованих на самостійне вирішення особистісно значущих, з точки зору практичної діяльності вчителя музики, проблем; впровадження в навчальний процес інноваційних технологій, які дозволяють максимально наблизити умови навчання до умов майбутньої діяльності студентів-музикантів, надають переваги особистісно-суб'єктивному факторові та сприяють формуванню самостійних творчих умінь студентів. Основними механізмами реалізації цих умов вважаємо введення до експериментальної роботи наступних методів: *створення художнього контексту, моделювання навчальних ситуацій та елективності.*

Подальша робота з означеної проблеми буде присвячена перевірці ефективності визначених педагогічних умов і відповідного методичного забезпечення протягом дослідно-експериментальної роботи з формування методичної компетенції майбутніх учителів музики у процесі гри на музичному інструменті (фортепіано).

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / И. Ю. Аксарина; Курганский гос. ун-т. – М., 2006. – 19 с.
2. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1987. – 280 с.
3. Багдужева А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / А. В. Багдужева; Бурятский гос. ун-т. – Улан-Уде, 2006. – С. 23 .
4. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография. / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М., 2000. С. 354.
5. Дьюї Д. Психологія й педагогіка мислення: пер. з англ. / Д. Дьюї. – М., 1997. – С. 175.
6. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж: Модэк, 1996. – 224 с. – С. 206.
7. Лабунец В. М. Инструментальная подготовка будущего учителя музыки в системе безперервної освіти / В. М. Лабунец // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 28–29 березня / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; за заг. ред. В. О. Огнев'юка [редкол.: В. О. Огнев'юк, В. П. Андрущенко та ін.] – К.: Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2012. – С. 645–652.
8. Лантух Н. И. Педагогические условия формирования информационной культуры у старшеклассников в системе «лицей-ВУЗ»: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Лантух Н. И.; Северо-Кавказский Технический Университет – Ставрополь, 2006. – 172 с.
9. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже / О. Л. Назарова // Информатика и образование. – 2003. – № 11. – С. 79–84.
10. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография / А. Я. Найн. – Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. – 288 с.
11. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких

дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

12. Серьожнікова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник / Р. К. Серьожнікова, Н. Д. Пархоменко, Л. С. Яковицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с.

13. Сидорова М. И. Педагогические условия формирования концертмейстерской компетентности будущего учителя музыки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Мурманск, 2006. – 188 с.

14. Скрипкина Э. А. Исполнительские качества учителя-музыканта как проблема исследования / Э. А. Скрипкина // Профессиональная подготовка учителя музыки общеобразовательной школы: сб. науч. тр. – М., 1978. – Вып. I. – С. 3–12.

15. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид., перероб. і доп. – К.: Головна редакція УРЕ, 1986. – 800 с. – С. 703-708.

REFERENCES

1. Aksarina, I. YU. (2006). *Pedagogicheskiye usloviya adaptatsii vypusnikov shkol na etape perekhoda ot obshchego k vysshemu professionalnomu obrazovaniyu*. [Pedagogical conditions for the adaptation of school leavers at the stage of transition from general to higher vocational education: author's abstract]. Moscow.

2. Babansky, Yu. (1987). *Intensifikatsiya protsessa obucheniya*. [Intensification of the learning process]. Moscow.: Znaniye.

3. Bagdueva, A. V. (2006). *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya professionalnoy gotovnosti budushchikh spetsialistov s ispolzovaniyem informatsionnykh tekhnologiy (na primere spetsialnostey kadastrivogo profilya)*. [Pedagogical conditions of formation of professional readiness of future specialists with the use of information technologies (on the example of specialties of cadastral profile)]. Ulan-Ude.

4. Verbytskyy, A. A., Bakshaeva N. A. (2000). *Razvitye motyvatsyy studentov v kontekstnom obuchenyy: monografyya*. [Development studentov motivation in contextual learning: monograph]. Moscow.

5. Dewey D. (1997). *Psykholohiya y pedahohika myslennya: per. z anhl.* [Psychology and Pedagogy thinking: Per. from English]. Moscow.

6. Konyukhov, N. I. (1996). *Slovar-spravochnik prakticheskogo psikhologa*. [Dictionary-reference book of practical psychologist]. Voronezh: Modek.

7. Labunets, V. M. (2012). *Instrumentalna pidhotovka maybutnoho vchytelya muzyky v systemi bezpererвної osvity*. [Instrumental music training future teachers in the system of continuing education]. Kyiv.

8. Lantukh, N. Y. (2006). *Pedahohycheskiye usloviyya formirovaniya ynformatsyonnoy kultury u starshklassnykov v systeme «lytsey-VUZ»: avtoref.*

dys. na soyskanye nauchn. stepeny kand. ped. Nauk. [Pedagogical Formation ynformatsyonnoy terms of culture starsheklassnykov in the system «Lyceum-university»: Author. Dis. soyskanye on Nauchn. degree candidate. ped. Sciences]. Stavropol.

9. Nazarova, O. L. (2003). *Novyye ynformatsyonnye tekhnolohyy v upravlenyy kachestvom obrazovatelnoho protsessa v kolledzhe*. [New Information Technologies in Management Quality obrazovatelnoho process in the College]. Moscow.

10. Nayn, A. YA. (1998). *Ynnovatsyy v obrazovaniy: monografyya*. [Innovations in education: monograph]. Chelyabynsk: YPR MO RF.

11. Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva (teoriya i metodyka vykladannyya mystetskykh dystsyplin)*. [Art Pedagogy (theory and methodology of teaching art subjects)]. Kyiv: Osvita Ukrainy.

12. Serozhnikova, R. K., Parkhomenko, N. D., Yakovytska, L. S. (2012). *Osnovy psykholohiyi i pedahohiky: navchalnyy posibnyk*. [Psychology and Pedagogy: Textbook]. Kyiv: Tsentr navchalnoy literatury.

13. Sidorova, M. I. (2006). *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya kontsertmeysterskoy kompetentnosti budushchego uchitelya muzyki*. [Pedagogical conditions for the formation of concertmaster competence of the future music teacher]. Murmansk.

14. Skripkina, E. A. (1978). *Ispolnitelskiye kachestva uchitelya-muzykanta kak problema issledovaniya*. [Performing qualities of the teacher-musician as a problem of scientific]. Moscow.

15. Shinkaruk, V. I. (1986). *Filosofskyy slovnyk*. [Philosophical Dictionary]. Kyiv: Holovna redaktsiya URE.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВАН ЮЕ – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: методика розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, шляхи підвищення ефективності фортепіанної підготовки майбутніх фахівців в галузі музичної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

WANG YUE – postgraduate student at the Department of music art and choreography of South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky.

Circle of scientific interests: methods for developing methodical competency of future teacher of musical art, ways to improve the effectiveness of piano training of future specialists in the sphere of musical education

Дата надходження рукопису 17. 04. 2017 р.

УДК 378.011.3-051:78.083.6

ДЕНИСЮК Інна Сергіївна –
науковий співробітник лабораторії
естетичного виховання та мистецької освіти
Інституту проблем виховання НАПН України,
аспірант НПУ ім. М. П. Драгоманова
e-mail: inna_denysiuk@ukr.net

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У музичному навчанні однією із найважливіших проблем є формування у майбутніх учителів музики навичок імпровізації. Знання та вміння імпровізації створюють зовсім інше відношення до виконуваних творів, значно зменшується час, необхідний для розучування нотного матеріалу, збільшується впевненість у собі на сцені, зростає творча ініціатива виконавця. Навички імпровізації дають можливість виконавцеві оволодіти швидкою реактивністю музичного мислення, адаптивністю до виконавських умов, стресостійкістю, а найголовніше – дають змогу позбавитися від «музичної німоти» і отримати дар музичної мови. Оволодівши навичками імпровізації процес виконання музичних творів набуває рис справжньої легкості, творчості і свободи.

Як показує практика, проблеми, пов'язані із формуванням імпровізаційних навичок стають дедалі складнішими, що в цілому негативно впливає на рівень підготовки фахівців музики. Нездатність грати на слух, проявити творчу свободу у виборі засобів художньої виразності під час виконання музичних творів, не спроможність підбирати елементарний акомпанемент до мелодичної теми – все це не складає позитивного враження про фахівця музики, а навпаки, вимагає негайного втручання з боку методики музичного навчання, зокрема пошуку ефективних шляхів вирішення проблем.

У галузі фахової підготовки музиканта проблеми, що стосуються музичної імпровізації, розглянуті у працях вітчизняних і зарубіжних педагогів-музикантів. Так, у науковій літературі широко досліджувалися питання з теорії та основ джазової імпровізації (Е. Барбан, О. Баташев, Й. Берендт, М. Грідлі, В. Конен, Ю. Кінус, А. Одер, Л. Переверзєв, Г. Шуллер, В. Шулін), практичного навчання джазової імпровізації (Д. Бейкер, І. Бриль, Дж. Кокер, Ю. Козирев, Ю. Маркін, Дж. Рассел, О. Степурко, О. Хромушин).

На сучасному етапі проблема навичок імпровізації є мало досліджуваною.

Натомість науковці частково звертають увагу на проблеми готовності до імпровізації (О. Зудіна), розвиток музично-імпровізаційних здібностей (О. Безпалов), формування навичок естрадно-джазового музикування (О. Хижко), формування вмінь джазової імпровізації (О. Павленко), джазова імпровізація в структурі професійної підготовки вчителя музики (Н. Сродних).

Аналіз вище перелічених досліджень свідчить про те, що проблема формування імпровізаційної техніки майбутнього вчителя музики є мало вивченою. Практично не враховуються суперечності, що виникають на основі появи нових виконавських тенденцій і невідповідності особливостей навчального процесу майбутніх учителів музики у вищих закладах професійного спрямування. Тому метою нашої статті є визначення і обґрунтування спеціальних принципів навчання, які сприятимуть ефективному формуванню імпровізаційних навичок майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Формування будь якої навички є складним і довготривалим процесом. Щодо специфіки музичних навичок, то вони здатні по різному формуватися у кожного окремого музиканта. Так навички гри на музичному інструменті у одних студентів формуються швидше, а в інших повільніше. Педагоги влучно зауважують, що часто це пов'язане із їхньою особистісною мотивацією, індивідуальним розумовим та фізіологічним розвитком, а також із особливостями навчально-виховного процесу. Врахувавши усі ці аспекти, можна сприяти ефективному і швидкому формуванню тих чи інших навичок гри.

Специфіка формування імпровізаційних навичок вимагає наявності особливого, сприятливого для творчого розвитку середовища; створення такої атмосфери, в якій спроможні розкритися несвідомі творчі потенції виконавця-музиканта. У навчальному процесі видається надзвичайно важливим визначення принципів навчання, які з одного боку, забезпечать створення цього сприятливого середовища, а з іншого – забезпечать успішність формування навичок

© Денисюк І. С., 2017

імпровізації в майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки через правильну спрямованість навчально-виховного процесу.

Загалом, принцип (від лат. *principium* – основа, начало) означає правило будь-якої діяльності, що виконує функцію обґрунтування її змісту або припису щодо порядку здійснення. [1] У педагогічній науці вони розкривають загальну спрямованість навчально-виховного процесу, його зміст, організаційні форми та методи. Сукупність принципів складає систему головних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його ефективність.

Виділяють загально наукові та спеціальні принципи навчання. До перших відносяться принцип науковості; систематичності й послідовності навчання; принцип доступності навчання; принцип зв'язку навчання із життям; принцип свідомості й активності учнів у навчанні; наочності; міцності засвоєння знань, умінь та навичок; індивідуального підходу до учнів; принцип емоційного навчання. Всі вони визначають сутність і зміст взаємодії педагога із суб'єктом навчання, а дотримання визначених принципів дозволяє досягти результативності у навчальному процесі.

Визначення спеціальних принципів детермінується особливостями і рисами того чи іншого виду педагогічної діяльності; вони спрямовані на вирішення конкретно поставленої педагогічної задачі (на формування виконавської культури, музичних навичок тощо).

Оскільки більшість означених вище принципів мають узагальнене значення, нам видається прийнятним їхнє доповнення та уточнення у практиці музичного навчання. Це дозволить спрямувати діяльність педагога на конкретні навчальні ситуації.

Таким чином, в основу подальшого визначення спеціальних принципів ефективного навчання, нами покладено ідею розвивального навчання на засадах творчо-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного та середовищного підходів [4]. Останній, на нашу думку, відіграє визначальну роль у навчанні імпровізації, а отже потребує більш детального роз'яснення.

Свого часу великий педагог і музикант Генріх Нейгауз зазначав, що таланти неможливо створювати навмисно, але можливо і необхідно створювати середовище їхнього формування [6]. Ми вважаємо таку позицію педагога цінною. Тому наступні наші розмірковування будуть подаватися, виходячи із цієї думки.

За великим рахунком *середовищний підхід* уособлює ідею виховання та навчання середовищем. У науковому обігу його тлумачать як такий, що передбачає створення спеціальних умов, котрі змушують суб'єкта діяти конкретно в цих умовах, без можливості виходу за їх рамки. Таким чином, дані умови передбачають формування спеціальної дії, яка б дозволила знайти вихід із ситуації, що і є цінним у даному випадку.

У музичному мистецтві середовище може розглядатися як у вузькому так і в широкому значеннях. У широкому значенні середовище уособлює сукупність умов та особливостей, у яких мистецтво розвивалося та формувалося загалом. Таким чином, воно являє собою сукупність спеціальних зовнішніх та внутрішніх умов, що впливають на розвиток музичного мистецтва в цілому. До зовнішніх належать культура, соціум, релігія; внутрішні умови уособлюють цінності, смаки та уподобання соціуму.

Що стосується розуміння музичного середовища у вузькому значенні, то воно стосується конкретного виду художньої діяльності, що представлено на мал. 1.

<i>Зовнішні (макро) умови</i>	Виконавець <Процес виконання> Результат	<i>Внутрішні (мікро) умови</i>
Публіка Муз. інструмент Творча атмосфера	<i>Мікро-середовищні умови</i> Звукові Тембрально-динамічні Художньо-виразові	Настрій Самопочуття Художньо-естетичні цінності
ІМПРОВІЗАЦІЙНА ДІЯ		

Мал. 1.

Зважаючи на прийнятний поділ музичної діяльності на види (виконавство, композицію та імпровізацію), для нас важливим є вивчення виконавського середовища, тому розглянемо його особливості.

У центрі проблеми музично-виконавського середовища знаходиться позиція «*виконавець-процес виконання-результат*». Дана тріада є основою виконавської діяльності (виконавства) і вибудовується у певних умовах – зовнішніх (макро) та внутрішніх (мікро). До зовнішніх умов належать: публіка (глядач), особливості музичного інструменту та специфіка творчої атмосфери навколо. Виконавець із самого початку скерований на дію в цих умовах, які його оточують. Мікро умови уособлюють внутрішні особливості музиканта, до яких належать настрій, самопочуття, художньо-

естетичні цінності.

Важливо звернути увагу на центральну частину визначеної нами ланцюжкової послідовності, а саме – процес виконання, який відбувається у мікро- серединних умовах. Останні уособлюють ті обставини виконавського процесу, в яких здійснюється сам художній процес і взаємодіє із звуковими, тембрально-динамічними, художньо-виразовими особливостями гри.

Таким чином, у процесі виконання передбачається поява імпровізаційної дії, формування якої завбачене застосуванням тісних умов, а середовище, в якому ця дія виникає – є інструментально-виконавський процес.

Отже, наукове застосування нами середовищного підходу зумовлено, по-перше, специфікою імпровізаційної діяльності; по-друге, особливостями формування будь-яких умінь та навичок, оскільки для реалізації діяльності на високому рівні важливим є середовище.

Наведемо наступний приклад. У виконавців часто буває, коли їм доводиться грати на незнайомих музичних інструментах. Дана ситуація створює умови, коли він вимушений швидко адаптуватися до нього, оскільки в іншому випадку його чекає професійна невдача; вона може виразитися у форсуванні звуку, неповноцінному втіленні виконавської концепції твору тощо. Таким чином, перебуваючи в конкретних умовах без можливості будь-яких їхніх змін, музиканту доводиться знаходити вихід з них завдяки імпровізаційній дії. Специфіка цих умов і диктує спрямованість імпровізаційної дії чи то на стан, на поведінку, чи то на діяльність.

Аналіз педагогічної літератури та навчальної практики майбутніх учителів музики дозволяє стверджувати, що одним із шляхів формування навичок імпровізації може стати застосування таких **навчальних принципів**: *гармонійного співвідношення музичних здібностей із виконавською свободою; художньо-виконавської поліверсійності; моделювання виконавсько-слухових еталонів*. Розкриємо їхній зміст.

Першим і спонукальним принципом ефективного формування навичок імпровізації у студентів ми визначаємо принцип **гармонійного співвідношення музичних здібностей із виконавською свободою**. Розкриємо детальніше його зміст.

Даний принцип впливає із специфіки визначення навичок імпровізації, зокрема їхнього першого блоку – слухо-моторного відтворення, і націлений на його ефективне формування.

Педагоги неодноразово наголошували на

тому, що у формуванні «руки, яка чує» слід враховувати гнучке (гармонійне) співвідношення слуху і моторики, адже перевага одного із них не дозволить здійснювати повноцінний виконавський акт. Для того, щоб рука вправно зіграла, слух повинен талановито диктувати їй тонально-гармонійну траєкторію руху, і навпаки. Звичайно, є випадки серед музикантів, коли переважає один елемент, але це швидше за все виняток, чим правило. Такі музиканти наділені талантом від природи.

Студентові, щоб в майбутньому уникнути невдач, необхідно намагатися гармонійно поєднувати свої музичні здібності з виконавською свободою.

Американський психолог Майкл Ксикшентміхалі у своїх дослідженнях неодноразово наголошував на тому, що для активізації потоку в діяльності необхідне гармонійне співвідношення здібностей і вимог тієї діяльності [7]. Якщо вимоги не перевищують здібності, а здібності – вимоги, тоді виникають необхідні умови для утворення внутрішньої мотивації. Якщо здібності перевищують вимоги, а задачі, які стоять перед особою є занадто простими – тоді виникає відчуття внутрішньої незадоволеності (нудьги). Такий приклад не є виключенням, натомість у нашому випадку розглянемо його як кальку: «гармонійне співвідношення» певних властивостей можна прирівняти до будь якого процесу.

Так, у музичному навчанні гармонійне співвідношення має місце у поєднанні здібностей з виконавською діяльністю. Педагоги-музиканти неодноразово вказують на тісний взаємозв'язок музичних здібностей із подоланням основних труднощів виконавської діяльності, що пояснює професійну успішність чи неуспішність музиканта.

Звертаючись до проблеми формування навичок імпровізації, важливим є не просто враховувати вимоги та особливості виконавської діяльності, а й рівень сформованості виконавської свободи музиканта. Остання, по великому рахунку уособлює набуття виконавцем певного рівня технічної вправності і зовні реалізується через прояв вільного володіння музичним інструментом.

Принцип **художньо-виконавської поліверсійності** пов'язаний із попереднім і полягає у тому, щоб формувати у виконавця здатність до варіативного виконання, здатність до художньої інтерпретації музичного тексту та втілення власної творчої ідеї [2]. Визначення даного принципу зумовлене специфікою і особливостями

визначеного нами другого блоку навичок імпровізації – навичок творчого прочитання музичного твору.

Детальне з'ясування сутності означеного принципу є можливим за умови роз'яснення двох його частин – «полі» та «версії», а також визначення зв'язку між ними.

У музичному обігу частка «полі» (що з грецького перекладається як багато, численно) досить часто вживалася теоретиками і в основному стосувалася проблем композиційного плану. Так у Музичному енциклопедичному словнику можна знайти такі поняття як поліакорд, полігармонія, поліладовість, поліметрія, полімодальність, поліритмія, політональність, полістилістика, поліфонія, поліфункціональність, поліхорд. [5]

Сьогодні популярним є використання дещо інших полі-термінів, таких як «полікультура», «полікультурне виховання», «полікультурна освіта». Усі вони демонструють виховання та навчання молодого покоління на основі інтеграції етнічної, національної і світової культур.

Поняття «версія» є запозичене із середньовічного лат. *versio, vertere*, і означає процес зміни.

Отже, поєднавши дві частини – «полі» і «версія», ми можемо констатувати, що поліверсійність у буквальному сенсі означає чисельну змінність, перефразованість, і у музичному виконавстві має пряму аналогію із творчим прочитанням музичних творів (художньою інтерпретацією).

Поліверсійність виступає як культурне явище у музичному мистецтві і як елемент сучасного музикування. Сьогодні вона має місце не лише безпосередньо у виконанні, але й у техніці молодих артистів, а її розвиток супроводжується появою нової художньої техніки – техніки створення кавер-версій.

Що стосується навчального процесу, то принцип художньо-виконавської поліверсійності передбачає одним із завдань педагога мудре поєднання виконавських стандартів із творчою свободою студента, цілеспрямоване педагогічне керування з вільним розвитком особистості.

Протягом музичного навчання студент має набувати знання, вміння та навички на рівні стійкості та надійності їхнього закріплення. Адже тільки тоді можна говорити про їх наявність, коли вони міцно закріплені на рівні теорії та згодом можуть бути використані на практиці. Однак, на рівні надійності їхнього закріплення, ці знання також повинні формуватися із можливістю їхньої варіативності (творчого підходу у застосуванні). У інструментально-

виконавському навчанні стійкість асоціюється із забезпеченням технічної сторони виконавського процесу, а варіативність – із можливістю проявів творчості. Таким чином, ці дві якості – стійкість та варіативність – взаємозв'язані і взаємодоповнюють в інструментальному навчанні.

Принцип *моделювання виконавсько-слухових еталонів* націлений на формування у студента власного фонду музично-виконавської діяльності, які сприятимуть його ефективному навчанню імпровізації. За умови цілеспрямованої педагогічної дії на здобуття студентом слухового досвіду, у нього можуть формуватися виконавсько-слухові еталони.

У музичному виконавстві поняття «еталон» має важливе значення, і уособлює стандарт, взірць тої чи іншої дії. Його не слід змішувати із поняттям ідеалу, оскільки між ними існує певна відмінність. Якщо ідеал у структурі художньої творчості виступає як мета мистецької діяльності, то еталон є мірою відповідності продуктів музично-виконавської діяльності їхньому ідеальному прообразу. Еталонне в музичному мистецтві взагалі, та в музично-виконавському процесі зокрема, є важливим інструментом оцінки, порівняння, зіставлення, протиставлення, а також моделювання мистецьких форм.

В основі виконавсько-слухових еталонів лежать еталонні образи, які складають коло естетичних уподобань музиканта, сформоване протягом його життя і шляхом набутого досвіду сприйняття, аналізу та оцінки музики, окремих традицій та установок виконавських шкіл. Тому для навчального процесу важливо створити такі умови, щоб музикант мав змогу набувати якомога більше слухового та виконавського досвіду, на основі чого формуватимуться його уявлення про еталонну виконавську версію, жанрово-стильовий еталон виконавства, звукові ідеали виконавства. [3].

Таким чином, проблема формування імпровізаційної техніки майбутніх учителів музики не є до кінця вивченою, а потребує подальших наукових та методичних пошуків. Визначені нами педагогічні принципи дозволяють частково вирішити дану проблему. Надалі вони стають засадами для використання і розвитку спеціальних виконавських прийомів та методів роботи, які дозволять ефективно формувати імпровізаційні навички у музикантів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 206 с.
2. Давидов М. А. Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності / М. Давидов // Науковий вісник Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського. – К., 1999. – Вип. 2. – 44 с.
3. Конова М. В. Ідеальне та еталонне в системі категорій музично-виконавського мистецтва: дис... кандидата мистецтвознавства: 17.00.03. / М. Конова. – К., 2009. – 206 с.
4. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової: монографія / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т мистецтв; [під заг. ред. Полатайко О. М.]. – Дніпропетровськ: Адверта, 2014. – 305 с.
5. Музыкальный энциклопедический словарь / [гол. ред. Г. Келдыш]. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепьянной игры: записки педагога. Из-во пятое. / Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1987. – 240 с.
7. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов / В. Петрушин. – 2-е изд-во – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 400 с.

REFERENCES

1. Goncharenko, S. Y. (1997). *Ukrayinskyj pedagogichnyj slovnyk*. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid.
2. Davydov, M. A. (1999). *Interpretacijni aspekty vykonavskoyi majsternosti*. [Interpretational aspects of performance skills]. Kyiv.
3. Konova, M. V. (2009). *Idealne ta etalonne v systemi kategorij muzychno-vykonavskogo mystecztva: dys... kandydata mystecztvoznavstva*. [The ideal and exemplary in system of categories of music and performing arts]. Kyiv.

4. *Mysteczka osvita u vymirax suchasnosti: problemy teorii ta praktyky*. *Naukova shkola Olgy Pylypivny Shholokovoyi: monografiya*. (2014). [Education in measurements of modernity: problems of theory and practice. Olga Shchelokova's scientific school]. Dnipropetrovsk: Advverta.
5. *Muzikalnij encyklopedycheskij slovar*. (1990). [Music Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaya encyklopedyya.
6. Neigauz, G. G. (1987). *Ob yskusstve fortepyannoju ygru: zapysky pedagoga*. [On the art of piano playing: notes of a teacher]. Moscow: Muzika.
7. Petrushyn, V. I. (2008). *Muzikalnaya psichologyya: Uchebnoe posobyе dlya vuzov*. [Musical psychology: Textbook for high schools]. Moscow: Akademicheskij Proekt; Tryksta.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДЕНИСЮК Інна Сергіївна – аспірант кафедри художньої культури та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова; молодший науковий співробітник лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАП України.

Наукові інтереси: методика музичного навчання студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментально-виконавської підготовки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DENYSIUK Inna Sergiivna – Scientifcer at the laboratory aesthetic and art education Institute of Problems of Education National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Postgraduate student Dragomanov National Pedagogical University.

Circle of scientific interests: methodology of music education students and teaching faculty of music in the instrumental performance training.

Дата надходження рукопису 08. 04. 2017 р.

УДК 378. 67.

КОРНЮХІНА Анна Валентинівна – аспірант Інституту культури і мистецтв ДЗ «Луганський національний Університет імені Тараса Шевченка» e-mail: korniukhina.anna@gmail.com

ДЕЯКІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Композитори звертаються до дитинства як особливого неповторного та безцінного стану, до емоцій і почуттів дитини, намагаються розгадати їх і наділити сакральним змістом. Створюються

дитячі музичні цикли, написані про дітей і для дітей, твори, звернені до дітей (Р. Шуман, В. А. Моцарт, П. І. Чайковський, М. П. Мусоргський та ін.).

XX століття для методики музичного виховання дошкільнят є ключовим, оскільки

© Корнюхіна А. В., 2017

саме в цьому столітті, об'єднавши попередній історико-музичний і психолого-педагогічний досвід, з'являються дослідження, пов'язані з музичною діяльністю дітей, що розкривають природу музичних здібностей в ранньому та дошкільному дитинстві, просвітницькі праці, які вирішують питання загальної музичної освіти в дитячому садку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі музичного виховання дітей на початковому етапі навчання присвячені праці, програми та методики видатних педагогів-музикантів Е.-Ж. Далькроза, З. Кодая, М. Монтессорі, К. Орфа, Ш. Сузукі, Б. Трічкова та ін.

Мета статті – дослідити деякі аспекти музичного виховання дітей на початковому етапі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ХХ столітті з'являються самостійні національні програми та авторські системи музичного виховання дітей дошкільного віку.

Професор Женевської Консерваторії Еміль Жак-Далькроз, зневірившись навчити своїх учнів сприймати ритмічну структуру музичного твору, запропонував їм на уроці сольфеджіо користуватися диригентським жестом, що відразу допомогло учням дієво відчувати ритм музики. Пізніше Е.-Ж. Далькроз приєднав до рухів рук кроки, біг і стрибки при виконанні ритмічних малюнків. Саме сольфеджіо навело його на думку про втілення музичних звучань в русі. Це і було початком системи, названої згодом «системою ритмічної гімнастики», а ще пізніше – «ритмікою». У інтерпретації елементів музичної виразності Е.-Ж. Далькроз відчував необхідність участі всього тіла – так почалася революція в справі музичного виховання.

Е. Ж. Далькроз прагнув розвинути і вдосконалити нервову систему і м'язовий апарат своїх учнів для набуття ними почуття музично-пластичного ритму. На відміну від інших видів вправ під музику, що задіють тільки її метричну пульсацію, в системі Е. Ж. Далькроза тіло вчиться реагувати на всі аспекти метроритмічної організації, акценти, паузи, звуковисотні, модуляційні процеси, агогіку і динаміку, темп, особливості інтонування та фразування. Рухи учнів не копіюються з викладацьких, а будуються виходячи зі своїх власних м'язових відчуттів, в свою чергу обумовлених музичною формою.

Одним з головних недоліків музично-освітньої системи Е. Ж. Далькроз уважав передчасне навчання дитини грі на інструменті – в тому віці (до восьми років) коли вона ще не здатна узгоджуватися з чужим ритмом і висловлювати авторський зміст п'єси. Він

наполягає: «не можна вимагати від дитини за інструментом, щоб він висловив те, що в дійсності ще не відчув і не пережив. Тому починати музичну освіту слід з виховання почуттів, а не з постановки рук» [1, с. 44].

Вся система Е. Ж. Далькроза побудована на повному запереченні дресури та завучування. Тому і діти, і дорослі після занять стають не тільки музичнішими, а й змінюються внутрішньо: виховується увага і воля, комунікабельність, оздоровлюється психіка. Все це зробило систему популярною і відомою в усьому світі. Люди з усіх кінців світу приїжджали вчитися, та й просто поглянути на заняття. Сьогодні «Далькроз-ритміка» – одна з найвідоміших і популярних методик музичної освіти. За методом Е.Ж. Далькроза в Бельгії вже давно вчать музиці дітей, починаючи з повзункового віку. У Швеції радість занять ритмікою з однорічними дітьми вже багато років ділять їхні мами: одночасне навчання дітей і батьків – дуже цікавий експеримент, який нарешті прийшов і до нас.

Величезною подією у світовій музичній педагогіці стала творчість видатного німецького педагога і композитора Карла Орфа. Однією з найвідоміших, поширених більш ніж в 40 країнах світу, є концепція Карла Орфа «Шульверк. Музика для дітей». Слово «Schulwerk» було створено самим Орфом і позначає «навчання в дії».

Головний принцип цієї педагогіки – «вчимося, роблячи і творячи» – дозволяє дітям, виконуючи і створюючи музику разом, пізнати її в процесі музикування, а не наукоподібного теоретизування» [5, с.50].

Орфовська педагогіка являє собою особливий тип музичної педагогіки, яка отримала назву креативної. К. Орф не тільки створив спеціальні дитячі інструменти «Орфовській набір», але й розробив вправи, пісеньки і п'єси, які можна змінювати, варіювати, додавати або придумувати разом з дітьми. Цікавий матеріал спонукає дитину складати, імпровізувати, фантазувати. Різноманітність шумових колористичних інструментів, які використовуються на Орф-уроках, важко навіть перерахувати: трикутники, дзвіночки, браслети з дзвіночками, пальчикові тарілочки, бубни і тамбурини, дерев'яні коробочки, ручні барабани і бонго, литаври, ручні тарілочки і багато інших їхніх різновидів, наявні в достатку у кожного народу. Адже знайомство з різними звуками повинно бути першою сходиною дитини в світ музики.

Методика «Музика для дітей» Карла Орфа представляє великий інтерес завдяки безперечним перевагам: для організації музичних занять не потрібно спеціальної музичної освіти педагога; система легко

поєднується з іншими методиками раннього розвитку дітей за рахунок своєї універсальності і економічності, крім цього висока адаптивність до різноманітних національних умов дозволяє використовувати кращі зразки народної культури; методика Карла Орфа враховує індивідуальні особливості дитини і дозволяє ефективно взаємодіяти дітям з різними навичками, здібностями і потребами; методика закладає величезний потенціал для розвитку дітей раннього віку та подальшої творчої діяльності.

У даний час досить широко поширена в багатьох країнах релятивна система, зокрема в Угорщині, Чехословаччині, Англії. Основою цієї системи є принцип розрізнення на слух ступенів звукоряду по їхніх ладових функціях. Система релятивної (відносної) сольмізації є виключно ефективним засобом для розвитку ладового слуху та музичного мислення, а під їхнім впливом також сприяє розвитку внутрішнього слуху та вмінню чисто інтонувати. У релятивній системі є кілька різновидів, які обумовлені своєрідністю національної музичної культури.

Система З. Кодая привертає ретельністю розробки, послідовністю освоєння ступенів, звернення до народної музики. Вона передбачає безліч різноманітних музично-методичних прийомів щодо організації творчої діяльності дітей, зокрема, імпровізації, відтворення і сприйняття музики. Головними особливостями даної методики є поєднання співочої діяльності дитини з різноманітними рухами, ударами долонь, ритмічним акомпанементом, іграми [2].

Педагог уважав, що тільки спів може розвинути ладовий слух, що є фундаментом музикальності. Саме тому Кодай вважав недоцільним використання на початковому етапі навчання інструментальної музики. Вона вводиться ним лише в 3-4-му класі загальноосвітньої школи, тоді учні знайомляться з піснями інших народів.

Кращим засобом для придбання музично-слухових уявлень, які забезпечують поєднання в процесі співу слухових, зорових і рухових аналізаторів, може служити застосування окремих елементів відносної сольмізації в поєднанні з болгарським методом столбці.

«Столбца» Б.Трічкова – це наочний посібник для вчителя та учнів, у якому за допомогою вертикальних ліній у вигляді «драбинки» показані співвідношення звуків на основі до-мажорного звукоряду. Основне завдання «столбці» – дати навички вільного сольфеджування, підготувати учнів до співу по нотах. Навчання за «столбцею» має донотний і нотний періоди. Поспівки і пісні в один і два голоси можна співати поділивши на склади із назвою нот в різних тональностях.

У донотний період, спираючись на зображення «столбці», діти співають в основному пісні з гамообразним рухом мелодії. У той час відбувається активне накопичення слухових уявлень, зміцнення діапазону. Особливе значення набувають рухи рук учнів, які умовно фіксують висоту звуків, котрі вони виконують.

У нотний період головним є сольфеджування за «столбцею» з назвою звуків, котре спирається на зв'язок зору, слуху і руху руки. Вправи даються в наступному порядку: 1) ступеневий спів звукоряду; 2) спів звукоряду до-мажор з зупинкою на стійкий звук; 3) спів звукоряду з зупинкою на ввідний звук; 4) спів звукоряду з зупинкою на різних щаблях; 5) хвилеподібний спів звукоряду з зупинкою на стійких щаблях; 6) поєднання всіх перерахованих елементів [6].

Для сучасної педагогічної науки характерна тенденція до розробки новітніх технологій навчання і виховання на основі вивчення і використання класичної спадщини видатних педагогів. У цьому напрямку неоціненну послугу може надати педагогічній досвід відомого вченого М. Монтесорі. Зростаючий інтерес до наукових ідей і поширення досвіду М. Монтесорі в освітній галузі сприяли вивченню її методичної системи. Дослідженням педагогічної спадщини М. Монтесорі займалася значна кількість як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Разом з іншими педагогами XIX–XX ст. (Е. Кей, Г. Шарпельман) М. Монтесорі є яскравим представником «вільного виховання». Дитина є активною істотою і за своєю природою здатна до розвитку і навчання, вважала М. Монтесорі. Для того, щоб цей розвиток відбувався, слід створити оточення для самовиховання. Педагог вивчала сутність дитини, а школа, на її думку, повинна бути лабораторією, в якій вивчається психічна діяльність дітей

Розвиток дитини відбувається в індивідуальній роботі, що передбачає: самостійний вибір дитиною навчального об'єкта та дидактичного матеріалу; можливість працювати самостійно, в парі, невеликій групі або з педагогом; самостійне визначення тривалості заняття з об'єктом; можливість вільного пересування в кімнаті, за її межами, навчання або спостереження за дітьми в різних кімнатах завдяки правилу «відкритих дверей».

Музичний розвиток дитини в рамках системи має ступінчастий характер. Перший досвід спілкування з музикою набувається в підготовчих вправах – на «слухання тиші», відтворенні шумів і звуків, маніпуляцій з шумовими коробочками [3]. Такі вправи розвивають сприйняття і диференціацію різних

шумів, а також сприяють розвитку дрібної моторики, слухової пам'яті та готують дитину до сприйняття музики. Ритмічне почуття формується маршируванням під музику різних темпів, гучності, у виконанні простих рухів – ходьби, бігу, до яких додаються більш складні елементи рук, ніг, корпусу, танцювальні рухи. У книзі «Мій метод» видатний педагог писала: «Музичне виховання вимагає обережного методичного підходу. Дитину потрібно захопити, зачарувати будь-яким засобом» [4, с. 99].

На думку японського скрипаля і педагога Шінічі Сузукі, музичні здібності є у кожній людини, і в кожній дитині їх можна розкрити і розвинути. Зародження свого унікального методу Сузукі відносив до того моменту, коли відкрив для себе факт, що діти з неймовірною легкістю опановують як іноземною, так і рідною мовою. Якщо так, то чому б не спробувати з самого раннього віку навчати дітей музиці, в тому числі грі на скрипці та інших музичних інструментах, причому не індивідуально, а в групах? При цьому доктор Сузукі виходив з переконання, що малюки люблять наслідувати і, побачивши, як грають професійні скрипалі, неодмінно захочуть копіювати їхні рухи. Свій метод педагог назвав досить образно – «Народження таланту».

Суть методу Сузукі полягає у трьох основних положеннях. По-перше, він вірив в музичні здібності будь-якої людини, уважаючи, що люди діляться не на музичних і немусичних, а на тих, кому батьки і педагоги змогли прищепити любов до інструменту, і тих, в яких не розгледіли музичні здібності. Друге положення пов'язане з щирим бажанням допомогти малюкам – любов до дітей стала найважливішою складовою методу. Третє положення - залучення до роботи батьків. Без участі тат і мам, бабусь і дідусів, тобто людей, які більше за інших знають і розуміють свою дитину, метод не діє. У чому полягає ця участь? Рекомендації прості: регулярно відвідувати уроки музики, займатися з дітьми вдома, а найкраще і самим навчатися грати на скрипці, щоб зрозуміти тонкощі методики [7].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Зазвичай протягом першого року діти відвідують групу загальної музичної підготовки. Там вони вчать співати мелодії музичних творів, які будуть вивчені пізніше, на уроках зі спеціальності, освоюють різні традиційні «дитячі» інструменти (бубон, барабан, ксилофон). Діти знайомляться з різними музичними інструментами, щоб в кінці року зробити свідомий вибір спеціальності. Всі ці уроки проводяться за активної участі батьків. Багато шкіл перші 2-3 місяці проводять курси для батьків так, щоб ті змогли в майбутньому

допомагати дитині в заняттях вдома. При цьому треба, звичайно, врахувати, що далеко не всі батьки психологічно і матеріально можуть поставити в центр навчання розвиток музичальності своєї дитини або заволодіння нею будь-яким інструментом. Але якщо є бажання гармонізувати життя малюка, надати йому духовний сенс, то метод доктора Сузукі цілком можна реалізувати в повсякденній практиці.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Жак-Далькроз Е. Ритм / Е. Жак-Далькроз. – М.: Класика-XXI, 2010. – 248 с.
2. Кодаї З. Вибрані статті / З. Кодаї.; пер. з угорськ. І. Мартинова, ком-т. П. Ф. Вейса. – М.: Рад. композитор, 1982. – 288 с.
3. Монтессорі М. Допоможи мені це зробити самому: збірник фрагментів з перекл. книг М. Монтессорі і статей російських авторів про педагогіку М. Монтессорі / укл. М. В. Богуславський, Г. Б. Корнетов. – М.: Карапуз, 2000. – 272 с.
4. Монтессорі М. Мій метод: керівництво по вихованню дітей від 3 до 6 років / М. Монтессорі [переклад. А. Колесникова, Е. Рязанцева]. – М.: Центрполіграф, 2014. – 550 с.
5. Орф К. «Шульверк». Підсумки і завдання. Система музичного виховання Карла Орфа / Під ред. Л. А. Баренбойма. – Л.: Музика, 1970. – 160 с.
6. Пеев І. Болгарський метод «столбца» Б. Трічкова. Питання методики виховання слуху / Пеев І., Крістева С. – Л., 1967. – 166 с.
7. Судзукі С. Взрослені з любов'ю: класичний підхід до виховання талантів / С. Судзукі; перекл. С. Борич. – М.: Попурі, 2005. – 192 с.

REFERENCES

1. Zhak-Dalkroz, E. (2010). *Ritm*. [Rhythm]. Moscow: Klasika-XXI.
2. Kodai, Z. (1982). *Vybrani statii*. [Featured articles]. Moscow: Padyanskiy kompozitor.
3. Montessori, M. (2000). *Dopomozhy meni tse zrobyty samomu: zbirnyk frahmentiv z perekl. knykh M. Montessori i statey rosiyskykh avtoriv pro pedahohiku M. Montessori*. [Help me to do it yourself: a collection of fragments of Trans. M. Montessori books and articles on Russian authors M. Montessori pedagogy]. Moscow: Karapuz.
4. Montessori, M. (2014). *Mij metod: kerivnictvo po vihovannyu ditej vid 3 do 6 rokov*. [My method: a guide to educate children from 3 to 6 years / M. Montessori]. Moscow: Centrpoligraf.
5. Orf, K. (1970). «Shulverk». *Pidsumky i zavdannya. Systema muzychnoho vykhovannya Karla Orfa*. [«Shulverk». The results and objectives. The system of musical education Carl Orff]. Leningrad: Muzika.
6. Peev, I. (1967). *Bolharskyu metod «stolbitsa» B. Trichkova. Pytannya metodyky*

vykhovannya slukhu. [Bulgarian method "stolbitsa" B. Trichkova. Question training methods of hearing]. Leningrad.

7. Sudzuki, S. (2005). *Vzroshcheni z lyubovyu: klasychnyy pidkhd do vykhovannya talantiv*. [Grown with love classic approach to training talents]. Moscow: Popuri.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОРНЮХІНА Анна Валентинівна – аспірант Інституту культури і мистецтв ДЗ «Луганський національний Університет імені Тараса Шевченка».

Наукові інтереси: методика музичного виховання дітей дошкільного віку, формування та розвиток музичних здібностей.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KORNYUHINA Anna Valentynivna – graduate of the Institute of culture and arts of se «Luhansk national University named after Taras Shevchenko».

Circle of scientific interests: methods of musical education of children of preschool age, formation and development of musical abilities.

Дата надходження рукопису 15. 04. 2017 р.

УДК 78.071.2-027.21

Лу Тао –

аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
e-mail: huralnyk@gmail.com

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблема формування виконавської майстерності в процесі історії свого існування набула трансформації як у своїй суті, так і у підходах до її розв'язання. Численність наукових досліджень свідчить про її складність, розмаїття поглядів – про багатогранність, а багатовіковий інтерес дослідників – про невідкладну часу актуальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку теорії та методики музичного виконавства дослідження шляхів та напрямків вирішення вищезазначеної проблеми спрямовані на вивчення: специфічних особливостей інструментального виконавства – А. Алексеев, М. Давидов, Г. Ержемський, К. Ігумнов, Г. Коган, Л. Масол, В. Москаленко, Г. Нейгауз та ін.; питань формування виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей – В. Белікова, О. Бодіна, К. Гумель, С. Гуренко, Ю. Капустін, Н. Корихалова, Я. Мільштейн, З. Тальберг, Г. Ципін та ін.; практичних аспектів виконавської підготовки майбутнього вчителя музики – Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, В. Бутенко, Г. Ніколаї, І. Мостова, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Смирнова, О. Щолокова та ін.

Метою статті є висвітлення важливих здобутків педагогів-музикантів XVI–XIX століть в теорії та методиці музичного

виконавства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ретроспективний аналіз питань формування виконавської майстерності дає підстави стверджувати, що у період з XVI по XVIII ст. переважна більшість музикантів поєднувала педагогічну, виконавську, імпровізаційну та композиторську діяльність. Дослідники відзначають, що у цей музично-історичний період провідною була саме композиторська діяльність. Педагоги того часу спрямовували свої зусилля на формування всебічно розвиненого музиканта, який є теоретично грамотним, має багату фантазію та вміє все це втілити на практиці. Педагогічну ідею музичної педагогіки тих часів вдало висловив французький філософ Ж.–Ж. Руссо: «Для правильного осягнення музики недостатньо тільки виконувати її: потрібно також вміти її створювати; і якщо не навчатися одночасно тому й іншому, то неможливо її добре зрозуміти» [6, с. 56].

Проблеми, які стояли перед музикантами тієї епохи, почали піддаватися теоретичному осмисленню вже починаючи з XVI століття. Значне місце у світовій музично-виконавській культурі й педагогіці того періоду займало клавірне мистецтво. Протягом XVI–XVII століть воно інтенсивно розвивалося в Іспанії, Італії, Англії, Німеччині, Польщі, Нідерландах, Франції. У клавірному виконавстві кожної з країн поступово з'являлися індивідуальні стиліові риси, що призвело до створення ряду

© Лу Тао, 2017

національних органно-клавірних шкіл.

На початковому етапі свого формування (приблизно до французької буржуазної революції 1789 року) клавірне мистецтво зазнавало значного впливу органу і лютні. Так, німецький органіст того часу Е. Амербах підкреслював, що органне мистецтво має значні переваги порівняно з іншими, «... бо воно може бути застосовано ... і на позитивах, регальях, на верджиналах, клавикордах, клавичембало, арпсіхордах та інших подібних інструментах» [7, с. 17].

З утвердженням капіталізму в економічно передових країнах Європи, перш за все в Італії, а потім і в інших державах все більше почала поширюватися світська музика. Неабиякою мірою цьому сприяли процеси еволюційних перетворень у церкві, в результаті яких посилилася роль світського, мирського начала в церковній музиці. Все це, безумовно, позначалося на формуванні інтересу до клавірного інструментального виконавства. Клавесин, клавикорд, а потім і фортепіано (інструменти, збірна назва яких була «клавір») стали входити в ужиток панівних соціальних верств суспільства.

У кінці XVI століття в одному із найзначніших органно-клавірних трактатів того часу «Трансільванець» францисканського ченця Дж. Дірути відбивається багатостороння діяльність музикантів того часу, клавір розуміється автором як світський інструмент, а орган – як церковний. Протиставляється техніка гри на цих інструментах (приміром, тиск на клавіші на органі і удар по них на клавесині), а формування ігрових прийомів, розбіжності у манері гри обґрунтовуються особливостями природи самих інструментів. Такі погляди є характерними для музикантів-мислителів тих часів, хоча професії органіста і клавесиніста не розділятимуться ще аж до XVIII століття. Окрім Дж. Дірути, Італійська клавірна школа у XVI столітті була представлена іменами Андреаса, Д. Габріелі, Мерула та ін.

Чималий інтерес також викликають клавірні мініатюри видатного італійського органіста XVII століття Д. Фрескобальді, що мають назву «Арії для співу на чембало». Маємо констатувати, що вже у ті часи у клавірному виконавстві з'являлися тенденції до розвитку у напрямку «співу» на інструменті.

Першою з відомих теоретичних праць, присвячених спеціально клавесину, став «Трактат про настройку спінета і про порівняння його звучання з вокальною музикою», написаний французьким клавесиністом Ж. Дені. У праці вивчаються загальні проблеми музичного мистецтва, сила

його впливу на людину і тварин, а також питання настройки інструменту, техніки гри, особливості посадки виконавця, аплікатури та ін. Зокрема, Ж. Дені рекомендує використовувати у грі перший палець: це є свідченням розпочатих вже в той час пошуків більш раціональної аплікатури порівняно з аплікатурою, що базувалася на перекладанні середніх пальців [1].

Вартим уваги видається іще один трактат того періоду «Клавесинні принципи», автором якого є французький лютняр і співак М. Сен-Ламбер. Ця праця містить розмірковування про виконавську практику XVII століття, рекомендації з методики навчання, в ній наголошується на необхідності виховання любові до музики та застосування індивідуального підходу до учня.

Французький композитор, органіст і клавесиніст Ф. Куперен на початку XVIII століття у своєму трактаті «Мистецтво гри на клавесині» теж порушує багато методичних питань: зокрема, ним розглядається оптимальне положення корпусу виконавця, досягнення свободи рухів, створення туше, усунення перенапруг, що призводять до жорсткості і сухості звуку та ін. У передмові до однієї зі своїх збірок клавесинних п'єс як рекомендації для майбутніх виконавців, Ф. Куперен викладає власне ставлення до музичного мистецтва. Автор зазначає, що для нього набагато приємнішими є «п'єси ніжні, засновані на почутті», ніж п'єси, які є продуктом раціональної роботи голови, що він набагато більше любить те, «... що зворушує, ніж те, що вражає» [4, с. 106].

Іспанська органно-клавірна школа середини XVI століття була представлена такими іменами як А. Кабесон, Х. Бермудо і Т. Санкта Марія. У працях Х. Бермудо «Міркування про музичні інструменти» і Т. Санкта Марія «Мистецтво виконання фантазії на клавірних інструментах, на віуелах і на всіх інструментах, що застосовуються для виконання трьох, чотирьох і більше голосів ...» вперше докладно висвітлюються процеси навчання гри на органі та інших клавірних інструментах. Трактат Х. Бермудо присвячено дослідженню загальних проблем виконання, серед яких виокремлюються питання розвитку техніки гри. Стосовно положення пальців виконавця автор зазначає, що «... вони повинні бути зігнутими, подібно кігтям котячої лапки, і від своєї основи круто спускатися вниз, що надасть їм потрібну силу; великий палець повинен бути максимально вільним, чому сприяє «зібране», а не «розчепірене» положення пальців» [1, с. 15].

Творчість видатного німецького композитора, органіста й скрипаля XVIII століття Й. Баха можна вважати своєрідним підсумком, узагальненням досвіду попередніх музикантів. Поліфонічний стиль та такі важливі його форми, як fuga і сюїта, набули завдяки композитору свого найвищого рівня розвитку. Разом з тим, Й. Бах зробив важливий крок у формуванні нових жанрів, створивши перші зразки клавірного концерту. Ще одним вагомим внеском Й. Баха у розвиток клавірного виконавства стало введення ним у практику рівномірної темпації, яка дозволила суттєво збагатити можливості використання інструменту. Застосування композитором у клавірній музиці елементів органного, скрипкового, вокального мистецтва та оркестрового письма сприяло прогресивному розвитку клавірного мистецтва та виконавської майстерності музикантів. Як справедливо зазначає В. Галушка, прагнення Й. Баха бачити у клавирі універсальний інструмент надалі отримало свій розвиток у творчості Л. Бетховена, Ф. Ліста, М. Балакірева, М. Мусоргського, П. Чайковського [3].

На початку XVIII століття було винайдене молоточкове фортепіано. Порівняно з клавесином і клавикордом цей музичний інструмент мав більш широкі динамічні й тембральні можливості, більш потужний і гнучкий звук, дозволяв розширити звуковий обсяг композицій, мелодій і пасажів, надати музичним творам більшої рухливості, більш повного звучання і блиску. Завдяки таким перевагам фортепіано отримує все більш широке поширення і поступово витісняє двох своїх попередників. Надалі розвиток точних наук і техніки виробництва поступово призводить до вдосконалення фортепіанної механіки та розширення мистецьких можливостей фортепіанної музики: змінюється фактура музичного письма і особливості її виконавської інтерпретації [2]. З'являються методичні праці з формування виконавської майстерності піаністів.

Помітний внесок у розвиток фортепіанного виконавства, що був відзначений і сучасниками, і видатними музикантами наступних поколінь, здійснив італійський композитор, піаніст і педагог М. Клементі. На думку Ф. Калькбренера, «М. Клементі краще всіх писав для фортепіано. Якщо можна так висловитися, він проклав нам шлях, по якому ми йдемо» [1, с. 95]. Діяльність М. Клементі високо оцінював і К. Черні, вважаючи його «засновником правильної школи, бо він умів поєднувати

блискучу бравурну гру зі спокоем руки, міцністю удару, правильною аплікатурою, виразністю і привабливістю виконання» [1, с. 120].

Свої педагогічно-виконавські погляди М. Клементі реалізував у праці «Сходінка до Парнасу або мистецтво гри на фортепіано, що втілене в екзерсисах у стилі строгому і елегантному». Збірка містить 100 екзерсисів, 54 твори зі 100 об'єднані у невеликі сюїти. Екзерсиси відрізняються образним характером та рельєфним мелодизмом, їхні художні достоїнства покликані вводити виконавця до різноманітного світу виражальних можливостей фортепіанного мистецтва. Жанрове розмаїття творів, що містяться у «Сходінках до Парнасу» (скерцо, рондо, капричіо, п'єси у вільній формі, фуґи, канони та ін.), спрямоване на гармонійний розвиток виконавської майстерності учнів. М. Клементі закликав своїх вихованців: «розум і дух вдосконалюй одночасно з пальцями» [5, с. 3].

Слід відзначити, що інструктивний тип екзерсису-етюду, який представив М. Клементі у своїй педагогічній збірці, згодом буде активно розвиватися у творчості багатьох піаністів-композиторів протягом XIX–XX ст. і стане класичним. Його активно використовуватимуть у своїй діяльності як юні музиканти, так і зрілі майстри. Більшість етюдів М. Клементі призначені для вироблення бездоганної позиційної техніки: різноманітні пальцеві послідовності неодноразово повторюються на одному й тому ж музичному матеріалі або у секвенційно зміненому вигляді. У збірці також представлені спеціальні вправи для активізації природно слабких ланок пальцевої техніки, наприклад, вироблення незалежності четвертого й п'ятого пальців правої і лівої рук. Частина екзерсисів спрямована на освоєння техніки виконання мелізмів (форшлаги, короткі і довгі трелі, морденти, групето, шлейфер), подвійних нот, найрізноманітніших пасажів з ламаних терцій, діатонічних фігурацій із вплетеними хроматизмами та гнучким мелодійним малюнком, прийому розподілу пасажу між руками і т.п. Ряд етюдів присвячено різноманітним стрибкам та «вібраційній» техніці: ламаним октавам і подвійним трелям. Акордова техніка представлена епізодично.

Ще один крок уперед у розвитку методичних принципів формування виконавської майстерності зробив учень М. Клементі К. Черні. Він створив новий тип інструктивного етюду, що суттєво відрізнявся від етюдів Д. Штейбельта, М. Клементі, А. Шмітта, Г. Беренса, І. Крамера,

І. Мошелеса. К. Черні організує свої етюди так, щоб виконавець міг повністю зосередитися на оволодінні запропонованими технічними формулами: зазвичай гармонії в його етюдах змінюються рідко, рух фігурацій плавний, напрямок руху фігурацій в партіях правої і лівої рук нерідко збігається, а якщо і змінюється, то симетрично, однакові наголоси (пульсація) в партіях обох рук допомагають виконавцю більш повноцінно освоїти певну технічну структуру і правильно скоординувати ігрові рухи. Партію акомпанементу К. Черні вибудовує таким чином, щоб у виконавця не виникало додаткових технічних завдань: для найбільш швидкого досягнення зручності метроритмічні побудови в акомпанементі строго повторюються. К. Черні вважав, що інструктивні етюди мають бути простими й невибагливими в художньому плані, а для розвитку інтерпретаторських якостей учнів рекомендував застосовувати художні твори. Виконавсько-педагогічну діяльність К. Черні високо оцінювали Л. Бетховен, Ф. Ліст, Й. Брамс та багато інших видатних музикантів XIX–XX століть [2].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, на кожному етапі розвитку музичного виконавства розв'язання проблеми формування виконавської майстерності мало свої особливості. Так, визначальною рисою клавірного періоду було поєднання композитора, імпровізатора, виконавця та педагога в одній особі. Музиканти-мислителі того періоду в своїх працях надавали рекомендації щодо правильної посадки за інструментом (висота сидіння, положення корпусу, постановка рук), здобуття необхідних навичок гри (свободи, гнучкості, легкості пальцевих рухів); обґрунтовували формування ігрових прийомів відповідно до природи використовуваних інструментів; задля розвитку ігрового апарату пропонували застосовувати спеціальні п'єси-вправи; звертали увагу на способи звуковидобування та відповідність використання звукових фарб виконавцем стилістиці та живописно-колеристичним особливостям виконуваної музики. Праці музикантів клавірного періоду поклали початок у становленні теорії та методики навчання музичному виконавству.

Характерною ознакою періоду класицизму в музичному мистецтві була пріоритетність технічного розвитку у формуванні майстерності виконавця. Саме тому в цей час написана така велика кількість етюдів та вправ. Із винайденням молоточкового фортепіано, що мало широкі динамічні й тембральні можливості,

потужний і гнучкий звук, розширився звуковий обсяг композицій, мелодій і пасажів, виконавці вже могли надати музичним творам більшої рухливості, більш повного звучання і блиску. У період класицизму відбувся розвиток інструментальної віртуозності і занепад мистецтва імпровізації. Вдосконалення фортепіанної механіки та розширення мистецьких можливостей фортепіанної музики призвело до поступового витіснення клавесину і клавикорду, а також до появи методичних праць з формування виконавської майстерності піаністів. Педагоги-музиканти велику увагу приділяли розвитку різних видів техніки, але, разом з тим, закликали виконавців підпорядковувати свої технічні вміння художнім цілям, вдосконалювати розум і дух одночасно з пальцями.

Подальших наукових розвідок та висвітлення потребують також здобутки педагогів-музикантів у формуванні виконавської майстерності на наступних етапах розвитку музичного виконавства: в епоху прогресивного романтизму, в XX столітті та сучасності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства: в 3-х ч., 2-е изд., доп. / А. Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1988. – ч.1, 2. – 423 с.
2. Галушка В. Н. Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения: на материале учебной работы в фортепианном классе музыкального вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / В. Н. Галушка. – Москва, 2006. – 154 с.
3. Жилина А. В. Упражнение в теории и практике обучения музыке (на материале трудов западноевропейских педагогов-музыкантов и методистов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / А. В. Жилина. – Москва, 2001. – 165 с.
4. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине / Ф. Куперен. – М.: Музыка, 1973. – 151 с.
5. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории фортепианного исполнительства / Я. И. Мильштейн. – М.: «Сов. композитор», 1983. – 261 с.
6. Руссо Ж.-Ж. Трактаты / Ж. Ж. Руссо. – М.: Наука, 1969. – 765 с.
7. Geschichte der Klaviermusik von M.Seiffertl herausgegeben als dritte, vollständig umgearbeitete und er erweiterte Ausgabe von G. F.Weitzmanns Geschichte des Klavierspiels und der Klavierliteratur, B.1. – Leipzig, 1899, – 178 s.

REFERENCES

1. Alekseev, A. D. (1988). *Ystoryya fortepyannoho yskusstva*. [History of piano art]. Moscow: Muzyka.

2. Halushka, V. N. (2006). *Sovremennue podkhodu k formirovaniyu muzikal'no-yopolnytel'skoy tekhniky v protsesse obuchenyya: na materyale uchebnoy raboty v fortepyannom klasse muzikal'nogo vuza*. [Modern approaches to formation of musical and performance skills in the learning process: on the material of academic work in the piano class of music of the University]. Moscow.

3. Zhylyna, A. V. (2001). *Uprazhnenye v teoryu y praktyke obuchenyya muzuke (na materyale trudov zapadnoevropeyskykh pedahohov-muzukantov y metodystov)*. [An exercise in the theory and practice of teaching music (based on the writings of Western teachers-musicians and Methodists)]. Moscow.

4. Kuperen, F. (1973). *Yskusstvo yhru na klavesyne*. [The art of playing the harpsichord]. Moscow: Muzyka.

5. Milshtein, Ya. Y. (1983). *Voprosu teoryu y ystoryu fortepyannoho yopolnytel'stva*. [Questions of theory and history of piano playing]. Moscow.

6. Russo, Zh.-Zh. (1969). *Traktatu*. [Treatises]. Moscow: Nauka.

7. Geschichte der Klaviermusik von M. Seifferl herausgegeben als dritte, vollständig umgearbeitete und er erweiterte Ausgabe von G. F. Weitzmanns Geschichte des Klavierspiels und der Klavierliteratur. (1899). Leipzig.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛУ ТАО – аспірант Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: проблеми формування виконавської майстерності у теорії та методиці фортепіанного навчання у вищій школі, фахова підготовка майбутніх педагогів-музикантів.

INFORMATION ABOUT THE AUTOR

LU TAO – graduate student from the NPU named after M. P. Dragomanov.

Circle of scientific interests: problems of formation of performing skills in the theory and methodology of piano teaching in higher education, professional training of future musician pedagogues.

Дата надходження рукопису 24. 04. 2017 р.

УДК: 371.13+78+159.955.4

МІНЬ ШАОВЕЙ – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського e-mail: happymichelle@live.cn

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Для професійного становлення фахівця у будь-якій галузі необхідно постійне осмислення, оцінка і усвідомлення всіх видів інформації, з якими йому доводиться взаємодіяти. Це стосується і фахівця в галузі музичної освіти. Адже професійна діяльність в системі «людина – мистецтво – людина» визначається високим рівнем активності психоемоційного і смислового навантаження в процесі комунікації з твором музичного мистецтва або через твори музичного мистецтва з учнями. Усвідомлення перебігу власного мислення, оцінка сигналів і ситуацій, критичний аналіз в процесі пізнання і діяльності пов'язуються з рефлексивними вміннями, розвиток яких допомагає педагогу будувати індивідуальну, ефективну саме для нього, стратегію фахового саморозвитку, починаючи з етапу навчання і протягом всього життя.

Рефлексивні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва ми визначаємо як особистісно-фахове метаутворення, що виявляється в усвідомленому володінні способами самодослідження, самоаналізу, корекції і прогнозування результатів, та забезпечує успішність фахової педагогічної діяльності. Ефективність фахового розвитку майбутніх учителів музики в процесі їхньої фортепіанної підготовки значною мірою визначатиме ступінь їхньої творчої самореалізації і глибина усвідомленого особистісно-фахового досвіду, який вони здатні творчо використовувати в мінливих соціальних умовах сьогодення. Тому розвиток у майбутніх фахівців рефлексивних умінь, які впливатимуть на всі види музично-педагогічної діяльності, має відбуватися за допомогою спеціально створених педагогічних умов, впроваджених в процес фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і

публікацій. До наукової категорії «рефлексія» зверталися вчені в галузі філософських (Г. Гегель, І. Кант, Дж. Локк та ін.), культурологічних (І. Зязюн, В. Семашко та ін.), психологічних (Л. Виготський, О. Леонтєв та ін.) та педагогічних (О. Абдулліна, Н. Гузій, Т. Колишева, Г. Сухобська та ін.) досліджень. Філософське розуміння рефлексії ґрунтується на вивченні цього феномену як акту пізнання, невідривного від існування людини. У вимірах психологічної науки рефлексія, на думку Л. Виготського, є компонентом самосвідомості дозволяє людині спостерігати себе, диференціювати власне Я [2]. Рефлексія розглядається як важлива якість для педагога, яка потребує спеціального розвитку в професійному контексті (Н. Крашеннікова, Ю. Кушевирська). На основі досліджень Ю. Кулюткіна, Г. Бізяєва визначає рефлексію як феномен, який спрямовує педагога займати дослідницьку позицію щодо себе, як суб'єкта власної професійної діяльності [1]. Професійна рефлексія вчителя музики розглядається в дослідженнях Т. Юрової, Н. Ємеліної як психологічний механізм саморозвитку, який дозволяє фахівцю виходити за рамки професії і займати аналітичну позицію, що необхідно, в умовах духовно і культурно орієнтованої діяльності вчителя музичного мистецтва.

Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва потребує спеціально створених умов і методичного забезпечення в галузі музично-педагогічної освіти, зокрема в процесі фортепіанної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, що зумовлює мету даної статті.

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов, впровадження яких у фортепіанну підготовку сприятиме ефективному розвитку рефлексивних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки вимагає обґрунтування і впровадження в процес фахової підготовки певних чинників. Такими чинниками є педагогічні умови, реалізація яких сприятиме тому, що рефлексивні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва будуть розвиватися цілеспрямовано й ефективно. Спираючись на теоретичну основу дослідження і у відповідності до обґрунтованих науково-методологічних підходів (як-от: акме-стратегічний, аксіологічний феноменологічний, герменевтичний і комунікативний), ми

визначили ряд педагогічних умов, які, на нашу думку, будуть ефективними щодо формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. Розглянемо означені педагогічні умови докладно.

Трансформація індивідуального фахового досвіду на основі усвідомлення, актуалізації і розширення особистісних фахово-інтерпретаційних комплексів. Індивідуальний фаховий досвід, який реалізується в формуванні особистісних фахово-інтерпретаційних комплексів, дозволяє оцінювати, регулювати і коректувати фаховий розвиток майбутнього вчителя музики, зокрема і процесі його фортепіанної підготовки.

Особистісний фахово-інтерпретаційний комплекс відображає зміст особистісної підструктури індивідуального досвіду і є інструментом оцінки себе та інших в контексті художньо-педагогічної взаємодії з музичним твором та через музичний твір. Особистісні фахово-інтерпретаційні комплекси майбутнього учителя музичного мистецтва включають в себе зразкові моделі елементів музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності і складаються з усталених стандартизованих зразків фортепіанного виконавства і педагогічної майстерності. Звернення в процесі діяльності до фахово-інтерпретаційних комплексів дозволяє оцінювати та коректувати, на основі оцінки, власні дії в процесі осмислення та інтерпретації змістовно-образного наповнення музичного твору, будувати індивідуальну виконавську концепцію фортепіанного твору, технічно-виконавського опанування музичного твору, художньо-педагогічної взаємодії з аудиторією.

Актуалізація, усвідомлення та прийняття (до основи професійного світогляду) особистісно-фахових інтерпретаційних комплексів в якості системи виконавсько-педагогічних еталонів систематизує і «запускає» процес трансформації, тобто якісних позитивних перетворень, індивідуального фахового досвіду студентів. В результаті такої трансформації у студентів формується конкретний механізм регуляції особистісно-фахової активності, що дає йому змогу швидко використовувати відповідні до конкретного завдання, накопичені індивідом в процесі навчання і професійної діяльності, кластери знань, умінь та навичок, адаптованих до умов життя, що постійно змінюються.

Для реалізації означеної педагогічної умови ми вважаємо доцільним використовувати методи, які допоможуть

студентам сформувати власну «базу» фахових еталонів на емоційному, кінестетичному, слуховому і експресивно-інтонаційному рівнях, що допоможуть йому якісно оцінити власну виконавсько-педагогічну діяльність після виконання, в режимі реального часу та в перспективі з метою самокорекції і самовдосконалення. Такими методами можуть бути: метод рефлексивного слухання (проблемний аналіз музичного твору в процесі його інтерпретації), метод холистичних оцінок (який реалізує ідею всебічного розвитку особистості і дозволяє сприймати всі параметри виконавської інтерпретації у цілісну систему), метод рефлексивного порівняння (який актуалізує критичну самооцінку студента).

Створення рефлексивно-комунікативного середовища на засадах використання акмеологічного потенціалу самоаналізу і самооцінки. Специфіка та різні аспекти освітнього середовища досліджуються в наукових працях В. Біблера, В. Козирева, Ю. Майнулова, В. Семенова, В. Слободчикова, Ф. Фрадкіна, С. Шацького, В. Ясвіна та інших. Сучасні дослідження означеного феномена ґрунтуються на потребі визначення цілісної системи факторів професійного зростання фахівців, їхнього розвитку в умовах певного середовища. На думку А. Деркач, рефлексивне середовище – це система, яка функціонує через саморегуляцію [4]. Т. Гура визначає принципи створення рефлексивного середовища, серед яких принцип парадоксальності, принцип унікальності, принцип відкритості, принцип варіативності та ін. У дослідженні наголошується на те, що професійні завдання вирішуються сумісно викладачем і слухачами у рівній партнерській взаємодії, в процесі якої спілкування активізує рефлексивні механізми, співтворчість і взаєморозвиток.

Створення комунікативно-рефлексивного середовища націлене на те, щоб сформувати позитивне комунікативне поле (навчати студентів проявляти легкість у спілкуванні, відкритість, контактність, толерантність; демонструвати високий рівень емпатії; здатність створювати позитивний емоційний фон незалежно від власного настрою). Означене середовище навчає майбутніх фахівців діагностувати ситуацію спілкування (визначати позитивні та негативні прояви інтеракції), будувати ефективні комунікативні стратегії (взаємодіяти з самим собою, з мистецтвом та з іншими, застосовувати основні види комунікації).

Методи, які відповідають критеріям

рефлексивно-комунікативного середовища, мають бути такими, які розкриватимуть акмеологічний потенціал самоаналізу і самооцінки, як основних операцій рефлексії в процесі художньо-педагогічної взаємодії всіх учасників означеного середовища. На основі комунікативного підходу ми припускаємо, що доцільним буде використання таких методів: метод взаємного оцінювання (метод відкритого обговорення і оцінювання виконавських інтерпретацій, на основі толерантної, дипломатичної комунікації, адекватного сприйняття критики та конструктивного критичного оцінювання); метод рефлексивної дискусії (самоаналіз власного емоційного впливу в процесі комунікації), метод парафразування (який будується на повторенні студентом висловлювань інших студентів щодо певних характеристик виконавської інтерпретації музичного твору і дозволяє оцінити вірність власного сприйняття інформації).

Актуалізація суб'єктної рефлексивної позиції студентів щодо аксіологізації фахових позитивних самозмін. Науковим підґрунтям означеної педагогічної умови є теоретичні засади аксіологічного підходу, які, при впровадженні відповідних методів, забезпечуватимуть перехід від цінності набуття інформації до цінності буття в рефлексивно-комунікативному середовищі, а після – до цінності саморозвитку і самовдосконалення в контексті власної фахової підготовки на основі формування суб'єктної рефлексивної позиції. Як стверджують учені в психолого-педагогічній галузі, позиція особистості визначається як складна система ставлень, установок та мотивів, якими особистість керується в процесі своєї життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Н. Боритко, В. Серіков). В дослідженні Г. Радчук ми знаходимо таке визначення суб'єктної позиції студента: інтегративна характеристика, що виражає систему емоційно-ціннісних ставлень і визначає рефлексивний спосіб активності особистості. Дослідниця наголошує, що саме суб'єктна позиція студента є показником його суб'єктної включеності в освітній процес в якості співавтора [6]. За такими умовами відбувається надання особливості цінності позитивним фаховим самозмінам в процесі фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, тобто їхня аксіологізація через усвідомлення цінності суб'єктно-рефлексивної позиції в діяльності фахівця в галузі музичного мистецтва (в контексті аксіологічного підходу).

Доцільними на цьому шляху можна

вважати методи рефлексивного портфоліо (створення і ведення електронного щоденнику в соціальній мережі на основі селф-технології самоспостереження, який дозволяє аналізувати власну стратегію розвитку), метод автопортрету (покликаний допомогти студенту оцінити рівень адекватності власної самооцінки, побачити перспективні напрямки фахових позитивних самозмін), метод створення квазіпрофесійних ситуацій (націлений на занурення студента в атмосферу фахової діяльності з метою формування в нього вмінь актуальної рефлексії).

Активізація у студентів позитивної установки на самокорекцію через впровадження коучингових технологій у навчальний процес. У психологічних дослідженнях поняття «установка» починають вживати з ХХ століття і позначають ним вмотивовану готовність до певного виду діяльності. Далі установка сприймається у поєднанні з поведінковою активністю особистості.

У дослідженні Ж. Годфруа установка має більш широкий спектр прояву: крім поведінкового виміру мова йде про внутрішньоособистісні прояви, переконання людини, її емоції. Вважається, що для формування позитивної установки студентів на самостійне навчання і розвиток доцільним є використання цілісного підходу, спрямованого на стимулювання мотиваційного потенціалу особистості. У нашому дослідженні ми розглядаємо позитивну установку майбутніх учителів музики на самокорекцію, що розуміється як готовність і вмотивоване позитивне ставлення студентів до самокорекційних дій як шляху формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки і, одночасно, як шляху їхнього загального особистісно-професійного розвитку.

Ефективним шляхом актуалізації позитивної установки на саморозвиток і самокорекцію ми вважаємо впровадження в фортепіанну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва технології педагогічного коучингу. Коучинг зародився в Америці у 80-х роках минулого століття («Coaching» з англійської – наставляти, тренувати, надихати), і в останнє десятиліття став популярним і визнаним методом вітчизняної педагогіки, націленим на розвиток творчого потенціалу і самореалізацію всіх учасників освітнього процесу. Як вважає більшість науковців, що досліджують проблематику коучингу (Дж. Уїтмор, М. Дауні, Д. Ненашев та ін.),

основним критерієм результативності коучингу є поява в студента в процесі навчання результатів, що є важливими саме для нього. Відповідно, викладач-коуч визнає пріоритетними особистісні потреби, інтереси та інтенції студента перед власними вимогами. Таким чином, пробудження внутрішнього потенціалу особистості в процесі коучингової взаємодії ґрунтується на ініціативі і волі студента, що відповідає основному критерію і меті коучингу [10].

Показником ефективності підготовки майбутніх учителів є готовність студентів сприймати фахові знання активно, формуючи власний навчально-фаховий досвід за власною ініціативою, активізуючи в собі здатність до самоосвіти, саморозвитку, самоаналізу. Коучинг допомагає майбутнім фахівцям організувати і регулювати власний процес фахової підготовки, аналізувати його і обирати доцільні методи самокорекції з урахуванням власних специфічних особливостей. Коуч-педагог, при цьому, здатен допомагати студентам активними проблемними дискусіями, здатними спрямовувати студента на самопізнання, на розкриття його потенціалу, всебічний аналіз виникаючих освітньо-фахових проблем.

У процесі фортепіанної підготовки у значній мірі коучингова взаємодія відбуватиметься в процесі діалогового спілкування між викладачем в класі основного музичного інструменту і студентом. Співпраця і співтворчість, якими характеризується коуч-підхід, дають студентам змогу усвідомити рівень власного внеску в інтерпретацію музичного твору, визначення траєкторій саморозвитку, обрання шляхів самокорекції, що підвищує відповідальність студента за власну фахову підготовку і стимулює самостійність у пошуку власних рішень проблемних питань.

Ефективним дискусійним коуч-методом вважаємо чотириступеневу модель GROW, розроблену Дж. Уїтмором. (аббревіатура від англійських слів «goal» (ціль), «reality» (реальність), «option» (варіант), «will» (воля). Взагалі, коуч-підхід, завдяки його творчодіяльнісному і суб'єктному потенціалу, є ефективним засобом актуалізації позитивної установки майбутніх учителів музичного мистецтва на самокорекцію в процесі формування рефлексивних умінь.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, ми розглянули ряд визначених на основі теоретико-методологічного аналізу педагогічних умов, втілення яких, на нашу думку, сприятиме ефективному формуванню рефлексивних

умінь майбутніх фахівців у галузі музичної світи: трансформація індивідуального фахового досвіду на основі усвідомлення, актуалізації і розширення особистісних фахово-інтерпретаційних комплексів; створення рефлексивно-комунікативного середовища на засадах використання акмеологічного потенціалу самоаналізу і самооцінки; актуалізація суб'єктної рефлексивної позиції студентів щодо аксіологізації фахових позитивних самозмін; активізація у студентів позитивної установки на самокорекцію через впровадження коучингових технологій у навчальний процес.

Подальші наукові розвідки з означеної проблеми будуть присвячені перевірці ефективності визначених педагогічних умов і відповідного методичного забезпечення в процесі дослідно-експериментальної роботи з формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 3. – 328 с.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Емелина Н. В. Развитие педагогической рефлексии будущего учителя-музыканта / Н. В. Емелина. – Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 3 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 166–170.
5. Радчук Г. Суб'єктна позиція студента у середовищі вищого навчального закладу /

Г. Радчук // Психология личности. – 2011. – № 1. – С. 31–39.

6. Rogers J. Coaching skills: A handbook / Jenny Rogers. – New York: Open University Press, 2004. – 249 p.

REFERENCES

1. Byzyaeva, A. A. (2004). *Psykholohyya dumayushcheho uchytelya: pedahohyeheskaya refleksyya*. [The psychology of thinking teachers: pedagogical reflection]. Pskov.
2. Vuhot'skyu, L. S. (1984). *Sobranye sochynenyu. V 6 t.* [Works. 6 T.]. Moscow.
3. Derkach, A. A. (2004). *Akmeolohyeheskye osnovy razvytyya professyonala*. [Acmeological basis of development of professional]. Moscow.
4. Emelyna, N. V. (2011). *Razvytye pedahohyeheskoy refleksyy budushcheho uchytelya-muzykanta*. [The development of pedagogical reflection of future teacher-musician]. Yaroslavl.
5. Radchuk, H. (2011). *Sub'yektna pozytsiya studenta u seredovyskhchi vyshchoho navchal'noho zakladu*. [Subject position of the student in the environment of a higher educational institution]. Kyiv.
6. Rogers, J. (2004). *Coaching skills: A handbook*. New York: Open University Press.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МІНЬ ШАОВЕЙ – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: методика розвитку рефлексивних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, шляхи підвищення ефективності фортепіанної підготовки майбутніх фахівців в галузі музичної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MING SHAOWEI – postgraduate student, Department of musical art and choreography of the South Ukrainian national pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Circle of scientific interests: methods of developing reflexive skills of future teachers of musical art, of ways to improve the efficiency of piano training of future specialists in the field of music education.

Дата надходження рукопису 24. 04. 2017 р.

УДК 373.3.016:78

ПОЛЯКОВА Анастасія Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
e-mail: chorna.anastasiya@yandex.ua

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна педагогіка розглядає музику як джерело й засіб розвитку

учня, як підґрунтя, на якому може зростати його духовне, морально-естетичне і творче удосконалення. Постановка і вирішення

© Полякова А. С., 2017

проблеми розвитку школярів засобами музики дозволила переглянути всю систему науково-теоретичних уявлень щодо формування музично-ритмічної культури школярів у початковій школі. Музично-ритмічна культура – поняття широкіє й багатомірне, яке охоплює глибоке розуміння й усвідомлення музики як суспільного явища, засвоєння її основних закономірностей в яких ритм виступає складовою частиною музичного виховання й оптимальніше відображається в рухах. Нині дедалі частіше воно використовується в системі музичного навчання учнів. Більшість дослідників пов'язують цей феномен із розвитком музичного мислення, формуванням естетичного смаку й ціннісних орієнтацій. Звісно, формування музично-ритмічної культури молодших школярів має свою специфіку, що вимагає від початкових навчальних закладів нових підходів, які б сприяли широкому музично-естетичному вихованню школярів і збагаченню їхньої музичної ерудиції, а також забезпечували б музичну самостійність. Відтак, музично-ритмічну культуру молодших школярів у процесі навчання ми розглядаємо як складне й динамічне утворення, котре передбачає розвинуті музично-слухові уявлення, які формують в дітей сприйняття музичних образів і здатність передавати їх у русі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розвиток музично-ритмічної культури представлений в системах музичної освіти Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодаї, Ш. Судзукі, Б. Яворського. Одна з провідних ідей музичного розвитку дитини заснована на тому, що ритм виступає складовою частиною музичного виховання й найбільш оптимально відображається в рухах. Теоретичною основою вищезазначеного є концепції музично-ритмічної діяльності (М. Бернштейн, Е. Жак-Далькроз, Д. Елькін, Ю. Коджаспіров, К. Орф, Т. Ротерс, В. Теплов, К. Шторк та ін.).

Мета статті. Визначити якою ж насправді має бути компонентна структура музично-ритмічної культури молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У структурі музично-ритмічної культури ми виділяємо такі компоненти: *емоційно-почуттєвий, когнітивно-зацікавлений, комунікативний, творчо-діяльнісний*. Надаючи першочергове значення *емоційно-почуттєвому* компоненту, ми враховували, що для молодшого школяра емоції служать одним із головних механізмів психічної діяльності та ведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб. Вони мають чітко виражений конкретно-ситуативний характер, тобто виражають ставлення учня до певної ситуації та власних проявів у цій

ситуації. Емоції (від лат. *emovere*. – хвилювати, збуджувати) відносяться до особливого класу психічних процесів і станів, пов'язаних інстинктами, потребами, мотивами, які відбивають у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху тощо) значимість діючих на індивіда явищ і ситуацій для здійснення його життєдіяльності. Психологічні особливості естетичних почуттів розкриті в працях І. Джидарьяна, Л. Виготського, В. Маляко, Є. Назайкінського, у яких підкреслюється важливість урахування всього спектру естетичних почуттів під час сприймання музики. Вони зазначають, якщо почуття не усвідомлені, то це може призвести до випадкової емоції (випадкових рухів). Естетичне почуття розвивається разом із чуттєвим досвідом особистості, у якому концентрується естетичне переживання завдяки засвоєним особистістю цінностям. Слуховий досвід, прикрашений естетичними емоціями, регулює почуття, приносить до них справжнє естетичне переживання. У структурі музично-ритмічної культури молодших школярів емоційний компонент має велике значення: емоції сигналізують про наявність потреб рухатися, виявляють ставлення до предмета, потреби, тобто оцінюють, якою мірою він відповідає їхньому індивідуальному характерові, відбиває переживання, пов'язані з процесом мотивації, показують оцінку результатів діяльності, тобто якою мірою досягнута мета відповідає ідеальній. Особливістю емоційних переживань у цьому віці є те, що в чистому вигляді вони практично не існують. Будь-яке переживання – це завжди конгломерат різних емоцій. У результаті музично-ритмічної діяльності молодші школярі отримують емоційний досвід, який разом із знаннями та вміннями стає передумовою музично-ритмічної культури як загальної характеристики особистості. Зазначимо, що сучасна музична педагогіка (В. Дряліка, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Щербакова) декларує ідею щодо впливу цілеспрямованого організованого музичного сприймання на розвиток емоційності та інтелектуальної активності особистості. Так, О. Рудницька, розглядаючи музичне сприйняття в якості специфічного виду духовно-практичної діяльності, вважає емоційно-сміслові осягнення змісту музики провідною формою спілкування з нею. Авторка наголошує, що за умови повноцінного сприйняття музики емоційна реакція на неї завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості [3]. Разом із тим дослідники наполягають на тому, що цілеспрямований емоційний розвиток молодших школярів вимагає вироблення еталонів, критеріїв цінності художніх творів, що

надасть можливість вирізняти власні уподобання у виборі музичних творів. Це зумовлено тим, що молодшому шкільному віці всі психічні процеси є емоційно-забарвленими. Тому надзвичайно важливо розвивати емоційну сферу учня, збагачувати її новими враженнями.

Розглядаючи зміст наступного, **когнітивно-зацікавленого** компоненту зазначимо, що розвиток учнів відбувається, насамперед, у творчому процесі пізнання музичного мистецтва. Це передбачає проникнення в художньо-образний зміст твору, виявлення його стильових і жанрових рис, особливостей структурно-логічної будови, усвідомлення закономірностей музичного втілення образно-смыслових явищ. Психологічна наука визнає пізнання як процес цілеспрямованої активності відображення світу у свідомості людей, здобування, нагромадження та систематизації знань. Будучи пов'язаним із загальним розвитком людини, цей процес реалізується на інтелектуальному рівні шляхом розумових операцій, стає необхідною умовою успіху будь-якої діяльності, важливим її результатом. Видатні музиканти-педагоги (Й. Гофман, О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, Г. Прокоф'єв, Г. Ципін та інші) у своїй педагогічній діяльності завжди приділяли значну увагу активізації інтелектуальної сфери учнів, формуванню їх художнього мислення. За переконанням педагога, загальний музичний розвиток є багатограним і складним процесом. Одна з найважливіших його сторін зв'язана з розвитком комплексу спеціальних здібностей (музичний слух, чуття музичного ритму, музична пам'ять). Але, підкреслює вчений, розвиток учня не зводиться тільки до виявлення й кристалізації його спеціальних здібностей. Не менш суттєвими в плані загального музичного розвитку є й ті метаморфози, внутрішні зрушення, які відбуваються у сфері музичного мислення та художньої свідомості учнів. Більш широко розглядає це питання Г. Падалка. На її думку, аби знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів, важливо «мати великий запас естетичних вражень, великий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів» [4, с. 38]. Знання з музики, її видів, жанрів, стилів, отримані на основі знайомства на уроках музичного мистецтва відіграють важливу роль у формуванні музично-ритмічної культури учнів. Систематичне набуття спеціальних знань у процесі навчання забезпечує відповідний комплекс умінь і навичок, а створення на уроках проблемних ситуацій спрямовує на збагачення асоціативно-слухового фонду й виконавського досвіду,

зкладає основу для вироблення школярами особистісного ставлення до музичних явищ, сприяє моделюванню власних думок та оцінних суджень, надає можливість націлити їх на самостійне вирішення творчо-виконавських проблем. Отже, **когнітивно-зацікавлений** компонент спрямований на системне набуття знань і переконань у галузі музичного мистецтва, які разом із комплексом умінь і навичок забезпечують формування музично-ритмічної культури молодших школярів. А сформувати музично-ритмічну культуру, на наш погляд, можна за допомогою музично-ритмічних особливостей танців різних народів, які можуть відтворюватись школярами в рухах, є матеріалом для ознайомлення учнів із характерними особливостями цих танців та розуміння їхньої значущості в культурі народів світу.

Адже, за допомогою народних танців, їхніх специфічних ритмічних малюнків діти початкових класів можуть розпізнати країну, її самобутні і неповторні особливості. Певний ритмічний малюнок певного танцю створює неповторність та особливість колориту кожного народу, що в свою чергу дає нам можливість зрозуміти та поглибитися в вивчення музично-ритмічної культури школярів. Це в свою чергу розширює кругозір та розвиває загальну культуру школярів, яким жити в світовому співтоваристві.

Розвиток **комунікативного** компоненту здійснюється через формування вмінь логічно й аргументовано висловлюватися як вербальною, так і музичною мовами (мовою музично-ритмічних рухів), працювати колективно й знаходити взаєморозуміння. Рухова активність завжди передбачає розуміння художнього змісту музичного твору та втілення його у виконанні. Музичний твір містить певне емоційне забарвлення та якщо виконавець донесе слухачам зміст музики через відтворення відповідного настрою, який виражається ритмом, динамікою, тембральним колоритом та іншими художніми засобами, то слухачі зможуть емоційно відгукнутися на виконувану музику. Музично-виконавську діяльність учнів важливо націлювати на сприймання музики слухачем, що визначає її комунікативну сутність. Але цьому передують етап осягнення музичного твору самим учнем, що передбачає не тільки використання знань і вмінь щодо відтворення художнього змісту твору, але й виявлення творчих можливостей учнів – активності їхньої вольової, когнітивної та емоційної сфер.

Разом із тим, останнім часом у музичній педагогіці помітно виявляється інтерес до колективних форм музикування в цілому (гра в дитячому оркестрі на ДМІ), а саме:

оркестрового, ансамблевого. Спільне музикування викликає в молодших школярів величезний інтерес. Загальновідомо, що мотивація є могутнім стимулом у роботі. Саме тому ансамблеве музикування здатне значно підвищити зацікавленість учнів, сприяти встановленню сприятливої педагогічної атмосфери на уроках, створенню ситуації успішного виконання музичних творів. Отже, розвиток музичного спілкування учнів молодших класів можна розглядати як цілеспрямований психолого-педагогічний процес, у якому відбувається педагогічне управління музичною діяльністю. Така діяльність є оптимальним середовищем для формування музичного інтересу учнів молодших класів. Саме тут розвиток їхньої музично-ритмічної культури набуває перспективного творчого характеру у спілкуванні з музикою, поміж друзів, з учителями.

Формування **творчо-діяльнісного** компоненту спрямовується на організацію навчання учнів у класах і за їхніми межами (гурток, музична школа, школа танців). Дослідження різних авторів (Л. Андрєєв, В. Белікова, Є Громов, В. Загвязінський, Н. Кузьміна, В. Моляко, В. Шинкарук) переконують, що творчість ґрунтується на розвиненому мисленні, уяві та інтуїції. Особливістю творчої діяльності в галузі мистецтва є те, що в ній зафіксовані всі види людської діяльності: пізнавальна, перетворювальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна. Учені зазначають, що для того, аби допомогти учням знайти свій індивідуальний стиль творчої діяльності, треба виявити в кожного з них його специфічні, оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій. Зазначимо, що на уроках постійно виникає необхідність урахувати різні можливості учнів і відповідно диференціювати завдання для самостійної роботи на уроці й вдома – як за ступенем самостійності необхідних пізнавальних дій, так і складністю завдань. Важливо, щоб учень усвідомлював, які засоби роботи для нього є бажаними та якими механізмами забезпечується якість його музичної діяльності. У цьому плані ефективним засобом педагогічного впливу стає порівняння – уявне визначення схожості або відмінності предметів і явищ за різними ознаками. Метою методу порівняння є не тільки розвиток емоційної сфери учня, а й вироблення ним власних оцінних суджень. Його постійне застосування як для власної виконавської діяльності, так і для оцінювання різних інтерпретацій музичних творів розвиває в учнях уміння грамотно висловлювати власні думки, орієнтуватися у світі музики. Не менш

важливим у творчому зростанні учня стає узагальнення різноманітних навичок виконавської діяльності (гра на ДМІ, ритмічні рухи під музику). На важливості цього процесу наголошували такі відомі педагоги-музиканти як Г. Нейгауз і С. Савшинский, Г. Артоболевська. Тому його можна вважати основною умовою виконавського розвитку музиканта [4, с. 62]. Таким чином, творчо-діяльнісний компонент передбачає врахування кожним учнем власних досягнень, розуміння та компенсування недоліків, тобто застосування індивідуального стилю навчальної діяльності, що в кінцевому результаті сприяє формуванню його музично-ритмічної культури. Формування взаємопов'язаних між собою компонентів відбувається протягом **трьох етапів**, кожен із яких має свою мету, завдання та власну структуру. Перший, **емоційно-спонукальний етап** охоплює учнів першого року навчання і спрямовується на збагачення їхніх музичних уявлень, уміння слухати музику й переживати її (пластичне інтонування), тобто прищеплює учням елементарні навички сприймання музики. Для цього етапу характерним є домінуючий вплив педагога. Основна увага приділяється методам формування музично-слухових уявлень учнів та розвитку їхньої емоційно-чуттєвої сфери. Застосування пояснювально-ілюстративних методів допомагає усвідомленню зв'язків між музично-слуховими уявленнями і руховими відчуттями, виявленню аналогій між музичною та вербальною мовами, розумінню життєвого змісту музики. На другому – **відтворювально-накопичувальному етапі** продовжується робота над прищепленням учням любові до музики й разом із тим приділяється значна увага збагаченню музичного кругозору учнів, накопиченню музично-теоретичних знань та їхньому втіленню у власній музично-руховій діяльності. З цією метою застосовуються методи асоціацій і аналогій, які допомагають знаходити нові, неочікувані варіанти інтерпретації музичного твору через переосмислення його художнього образу (гра твору на ДМІ, відтворення твору за допомогою рухів і т. д.).

Третій – **творчо-активізуючий етап** – визначався більшою самостійністю в музично-виконавській діяльності учнів і спрямовується на їхню підготовку до концертних виступів, під час яких особлива увага приділяється розвитку музичного мислення, музичної пам'яті й виконавсько-рухових навичок, посилюється контроль педагога за режимом і дисципліною домашніх занять. Учням пропонується самостійно визначити основні засоби виразності музичного твору та передати їх у власному виконанні. На цьому етапі також

застосовуються методи імпровізації, які дозволяють на основі набутого досвіду створювати акомпанемент до мелодії або варіації на задану тему, підбирати на слух знайому мелодію, відтворювати мелодію за допомогою рухів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, навчання на уроках музичного мистецтва, яке передбачає поетапність розвитку емоційно-чуттєвого досвіду, когнітивних і комунікативних якостей, а також творчої активності, стає важливою передумовою формування музично-ритмічної культури молодших школярів у початкових закладах освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Каган М. С. *Философия культуры* / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416 с.
2. Мещеряков Б. Г. *Большой психологический словарь* / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 672 с.
3. Рудницька О. П. *Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник* / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.
4. Савшинский С. И. *Работа пианиста над музыкальным произведением* / С. И. Савшинский. – М. : Музгиз, 1964. – 189 с.
5. Цыпин Г. М. *Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика* / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 319 с.

REFERENCES

1. Kagan, M. S. (1996). *Filosofiya kultury*. [Philosophy of Culture]. Sankt-Peterburg: Petropolis.
2. Mescheryakov, B. G. (2007). *Bolshoy psihologicheskii slovar*. [The Great Psychological Dictionary]. Sankt-Peterburg: Praym-Evroznak.
3. Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska : navch. Posibnyk*. [Pedagogy: general and artistic, teach. manual]. Ternopil: Navchalna knyga. – Bogdan.
4. Savshinskiy, S. I. (1964). *Rabota pianista nad muzyikalnyim proizvedeniem*. [The work of a pianist over a musical work]. Moscow: Muzgiz.
5. Tsyipin, G. M. (2001). *Muzikalno-ispolnitelskoe iskusstvo: teoriya i praktika*. [Music and performing arts: theory and practice]. Sankt-Peterburg: Aleteyya.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПОЛЯКОВА Анастасія Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: теорія та методика музичного навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

POLYAKOVA Anastasia Sergiivna – postgraduate student, Art Pedagogic and Piano Performance Department, National Pedagogical Dragomanov University.

Circle of scientific interests: musical education theory and methodology.

Дата надходження рукопису 19. 04. 2017 р.

УДК 378. 65.

СУНЬ ПЕНФЕЙ –

аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
e-mailsergey.shyp@gmail.com

«ОПОРНІ СИГНАЛИ» У МЕТОДИЦІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-СЕМІОТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Найважливішим завданням професійної діяльності вчителя музики є визначення і роз'яснення учням адекватного і збагаченого контекстовими значеннями художньо-образного змісту музичних творів. Очевидно, що здатність учителя інтерпретувати зміст художнього твору залежить від індивідуальних якостей його особистості, зокрема від його розуміння значень усіх знакових засобів, застосованих у художньому тексті. Найбільш складними та водночас найбільш багатими в усіх відношеннях знаковими засобами мистецтва є художні символи.

У музиці символічні засоби виразності присутні в будь-якому її жанровому прошарку, в будь-якій національній традиції на будь-якому відрізку її історії. Тому педагогічна інтерпретація художньо-символічного змісту творів музичного мистецтва – одна з актуальних задач музичної освіти і естетичного виховання. Вона спрямована безпосередньо на залучення учнів до світу музики, до безмежного розмаїття її музичних образів.

Рішення даного завдання передбачає семіотичну компетентність, герменевтичну грамотність та спеціальні вміння вчителя музики. Ця проблема є актуальною для

© Сунь Пенфей, 2017

сучасної музичної педагогіки, яка розвивається в умовах взаємодії та інтеграції різних культурних традицій, зокрема традицій Заходу і Сходу. Підтвердженням цього є інтенсивний культурний діалог культур Китаю та України, у тому числі в освітній сфері. Для китайських студентів – майбутніх учителів музики – дуже важливо сьогодні навчитися не просто коректно відтворювати в інструментально- і вокально-виконавській діяльності звукові форми творів європейської музики, але у повній мірі розуміти та втілювати їхній художньо-образний сенс. Отже, майбутнім учителям музики необхідно освоювати художньо-знакові засоби європейської музики, зокрема художні символи, які дуже часто з надзвичайною ефективністю використовуються в творах, що належать до європейської художньої традиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дана проблема є відносно новою для музичної педагогіки. Перші важливі кроки в даному напрямку були зроблені ще у ХХ ст. у роботах, присвячених питанням психології музичного сприйняття (О. Костюк, Ражніков, Б. Теплов та ін.); слуханню музики як спеціальної навчальної діяльності, що має важливу виховну функцію (О. Апраксина, Б. Асаф'єв, Б. Яворський, В. Остроменський та ін.); висловленням вчителя про музичні явища, які допомагають учням зрозуміти художньо-образний зміст музичних творів (Д. Кабалевський, С. Португалов та ін.). В останні роки з'явилися ознаки нового напрямку дослідження даної загальної проблеми, які пов'язані з науковим апаратом семіотики та виправданим інтересом музикантів-педагогів до засвоєння ідей сучасної герменевтики (В. Москаленко, О. Олексюк, С. Шип та ін.). Втім, деякі аспекти проблеми педагогічної інтерпретації знакового змісту музичних творів зостаються майже не освітленими.

Отже, у центрі нашого дослідження, яке здійснюється у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, знаходиться проблема формування художньо-знакової компетентності майбутнього вчителя музики. Дана компетентність передбачає вміння вчителя розпізнавати і інтерпретувати музично-художні знаки різної природи, форми і смислу. Зокрема, ми звернулися до проблеми розуміння і пояснення *символічних засобів* музики.

Дана проблема ще не отримала належної розробки в українській музичній педагогіці. Що стосується Китаю, то там вона й зовсім є невідомою (це пояснюється специфічними

умовами і чинниками розвитку китайської музично-педагогічної думки). Недостатня вивченість проблеми знакової компетентності вчителя музики проявляється у загальній невизначеності принципів, методів, умов і форм навчально-герменевтичної діяльності музиканта-педагога, а також так і у відсутності розробок окремих аспектів роботи (навчальних тем, конкретних репертуарних творів, прийомів аналізу тощо).

У такій ситуації варто звернути увагу на досвід загальної педагогіки, який може статися у пригоді при розробці методики освоєння майбутніми вчителями музики музичних символів як певних «концентратів» і «провідників» знакового змісту музики.

Зокрема йдеться про так звану «методику опорних сигналів» [3; 4], що була розроблена українським педагогом В. Шаталовим, і користувалася величезною популярністю у 1980-1990 роках минулого століття. На нашу думку, ця методика незаслужено забута сьогодні теоретиками і практиками освіти. Не зважаючи на те, що автор не залишив систематизованого наукового викладу своєї методичної системи, що вона має риси незавершеності і містить чимало дискусійних положень, варто звернути на неї спеціальну увагу. Дана методика, сподіваємося, може сприяти більш ефективному освоєнню майбутніми вчителями музики принципу художньої символізації в музичному мистецтві, і у значній мірі полегшити сприйняття і засвоєння ними великого обсягу необхідного для вчительської практики музичного матеріалу.

Далі ми пропонуємо розглянути рекомендації В. Шаталова на прикладі окремої, але важливої проблеми розуміння учнівською молоддю смислу музики Й. С. Баха. Візьмемо до уваги, що саме з доби Баха-отця починається, умовно кажучи, той великий пласт європейської музичної культури, який у всьому світі зветься «класикою» в широкому сенсі цього слова. Не даремно, з музичною спадщиною цього композитора обов'язково знайомляться китайські школярі та студенти, причому не тільки у спеціальних мистецьких, а й у загальноосвітніх закладах.

Звичайно, що сприйняття китайською молоддю музики Й. С. Баха значно відрізняється від сприйняття їхніх європейських однолітків (у силу низки культурних і музичних традицій). Без допомоги вчителя, вихователя, наставника учень китайської школи не здатний у належній мірі сприйняти її художні смисли. Студенти музично-педагогічних навчальних

закладів також потребують допомоги викладача чи навчального посібника. Принципові положення методики В. Шаталова можуть значно допомогти у вирішенні цієї проблеми.

Мета статті – уточнення принципів і виявлення педагогічного потенціалу «методу опорних сигналів» В. Шаталова у застосуванні до завдань музичної освіти, пов'язаних зі слуховим сприйняттям та розумінням змісту музичних творів (на прикладі музики Й. С. Баха).

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, зауважимо, що «метод символізації» не є винаходом В. Шаталова. Цей метод здавна знайшов своє місце в педагогіці. По-перше, педагогічна практика широко використовує (зазвичай в адаптованому вигляді) символічні засоби наукового знання: цифри, схеми, креслення, таблиці і т. д. Вони є обов'язковими або особливо корисними дидактичними засобами при вивченні математичних і точних дисциплін, в яких практично всі наукові поняття виражені, або можуть бути виражені за допомогою символів. У гуманітарних навчальних дисциплінах символічні засоби також використовуються досить широко. Досить посплатися на нотні схеми, які рясно застосовуються в процесі викладання музично-теоретичних предметів (сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичної форми та ін.). Отже, педагогіка давно визнала корисність, і навіть необхідність звернення до символів як до спеціального дидактичного засобу.

У контексті проблематики нашого дослідження першорядної важливості набуває вміння педагога роз'яснювати художні символи творчо, а не «буквально» і «прямолинійно», тому що символ не припускає декодування в прямому сенсі цього слова (як перекладу значення одного знака за допомогою іншого). Мистецтву така операція не властива. Це пов'язано, перш за все, з природою самої художньої творчості. Мистецтво оперує художніми образами, які часом отримують глибокий непрямої, символічний сенс.

Про це говорить С. Аверинцев, відзначаючи момент розбіжності значень «образу» і «символу»: «... Переходячи в символ, образ стає «прозорим»; сенс «просвічує» крізь нього, будучи даним саме як смислової глибина, смислової перспектива, що вимагає нелегкого «входження...» [1, с. 826]. З огляду на ту обставину, що сучасні філософські концепції музики засновані на розумінні символу як онтологічного елемента музичного мистецтва, а символіку

розглядають як незмінну складову тріади музичного змісту (поряд з емоціями і зображальністю), питання про важливість творчого підходу до педагогічної герменевтики символічних засобів мистецтва набуває ключового значення для музичної педагогіки.

Однак для педагогіки важливим також є попередження С. Аверинцева про небезпеку невірної, суб'єктивістської інтерпретації символу. Цей недолік, на жаль, часто спостерігається у викладачів мистецтва. З добрими намірами вони часто порушують той принцип діалогічності і «вживання» в сенс, який продиктований природою символічного художнього знака.

Як вважає С. Аверинцев, «діалог», в якому здійснюється осягнення символу, може бути порушений в результаті помилкової позиції перекладача. Таку небезпеку становить суб'єктивний інтуїтивізм, який немов би вламається всередину символу, «говорить за нього» і тим самим перетворює діалог в монолог.

Протилежна крайність – поверхневий раціоналізм. У необмеженій гонитві за об'єктивністю і чіткістю цей підхід із зайвою категоричністю осмислює діалогічний момент в тлумаченні символу і тим самим часто втрачає повноту його смислу. Тому дуже важливо, щоб учитель музики орієнтувався в культурному контексті, яке породило той чи інший музично-художній символ, щоб він добре розумівся в особливостях стильової та жанрової природи аналізованого музичного твору. Це дозволить вчителю у найбільш адекватному варіанті донести до учнів свідоцтва смислової глибини і образної перспективи символу, про які говорить С. Аверинцев.

Музика Й. С. Баха, яка є обов'язковою ланкою сучасної музичної освіти, в цьому плані є дуже показовою. Вона характеризується величезною роллю символіки (релігійної, музичної, числової), яка становить спеціальний предмет музикознавства. Однак, при тому що вивчення музики Й. С. Баха становить обов'язковий і хрестоматійний пункт навчальних програм загальної та спеціальної музичної освіти, методи освоєння художньої символіки в його творах досі спеціально не обговорювалися.

Музика Й. С. Баха приваблює нашу увагу ще з тої причини, що учні педагогічних навчальних закладів стикаються з нею не тільки при безпосередньому знайомстві з нею, але також і при знайомстві з творами композиторів більш пізніх епох, аж до сучасності. Прийом цитування бахівської

музики, і зокрема її хоральних фрагментів, зустрічається досить часто у творчості композиторів XIX–XX століть (Ф. Ліста, С. Франка, Д. Шостаковича та ін.). Подібні цитати завжди спрямовані на ідею розкриття в музичному творі серйозного, філософського змісту.

Але на відміну від цитування в сучасній музиці, хорали у творах самого Й. С. Баха (які також є цитатами зі співочого церковного ужитку, в контексті якого проходила професійна діяльність композитора) – мають дуже точний смисловий «приціл». Кожний процитований хорал є знаком-символом, який: а) вказує на певний одиничний хоральний текст і його словесні, в тому числі обов'язкові євангелічні та біблійні контексти; б) вказує на певний обряд, фрагмент, тип Богослужіння. Тобто, хоральні цитати мають декілька функцій. Вони мають риторичний смисл. Вони є повчальними знаками, бо являють собою плід благочестивого діяння композитора, який протягом усього свого професійного життя в прямому сенсі слова служив Богу. За переконанням композиторів того часу, кожен має на своєму місці, в своїй справі, пам'ятати про Бога і служити Йому. Додамо, що хоральні тексти, навіть самі незграбні, наскрізь проникнуті символами Святого письма. Саме у Й. С. Баха символічні засоби його творів є надзвичайно різноманітними і яскравими. Цікаво, що Альберт Швейцер – один з найглибших і найбільш оригінальних дослідників і герменевтів музики Й. С. Баха говорив про «знаки і символи» у музичних текстах композитора [5]. З контексту його праць не дуже ясно – які саме відмінності цих понять він прагне виявити.

Для того, щоб зрозуміти символічний сенс бахівської музики потрібно спиратися на ті реліктові пласти міфологічної свідомості, які, в принципі, є у кожної людини. Китайським студентам, наприклад, можна пояснити тільки значення будь-якої конкретної інтонації, але не можна вкласти в їхню свідомість символічні смисли, що оточують цей знак, протягують нерозривні зв'язки до його ідейно-образного десигнату. Звичайно, найкраще для розуміння музики Баха – бути наївно віруючим християнином. Відсутність цієї умови в педагогічному процесі породжує потребу в пошуку інших засобів педагогічної роботи з символами в музиці німецького Майстра.

Одним з базових методів формування в учнів умінь аналітичного слухання музики, виховання культури сприйняття музичних творів, пробудження інтересу та духовної потреби у музично-перцептивній діяльності є

метод словесного пояснення, який реалізує себе у формах повідомлення, доповіді, бесіди, гри, диспуту тощо. Цей генеральний метод має в музичній педагогіці універсальний характер, оскільки з його допомогою вчитель: а) передає учням певну інформацію, яка формує їхні спеціальні знання; б) роз'яснює художній сенс і зміст музичного твору; в) направляє процес сприйняття музичного твору за допомогою образних характеристик і надає йому більшої осмисленості. Всі функції цього методу є актуальними при освоєнні учнями символіки музики Й. С. Баха, зокрема – духовних кантат і хоральних прелюдій.

Кожну з цих функцій вчитель може використовувати для полегшення сприйняття учнями глибокого і багатогранного сенсу, який міститься у символіці хоралу. Так, наприклад, розповідь вчителя про традиції європейської хорової культури, формує в учнів уявлення про конкретну жанрову сферу музичного мистецтва. Тобто, учні набувають таким чином спеціальні знання. Водночас, в словесному поясненні може знайти пояснення етичний зміст хоралу, що дасть учням можливість усвідомити глибші смислові перспективи цього символу в контексті духовних кантат і хоральних прелюдій.

Якою має бути подібна розповідь? На які смислові орієнтири вона може бути спрямована? Розглянемо ці питання з точки зору методики опорних сигналів, запропонованій свого часу В. Шаталовим. Спершу коротко охарактеризуємо суть цієї методики.

У 70-ті роки минулого століття український педагог-новатор Віктор Шаталов створив ефективну методику навчання. Вона була призначена для роботи з усіма категоріями учнів, незалежно від їх мотивів, інтересів, здібностей та особистісного досвіду. Запропонована В. Шаталовим методика згодилася не тільки для школи. Її охоче застосовували викладачі технікумів і вищів, зокрема військових академій. Сьогодні інтерес до методичних ідей вчителя-новатора відчутно послабився, хоча в Україні є чимало його послідовників. Зауважимо також, що методика В. Шаталова отримала міжнародне визнання. Зокрема, вона успішно застосовується в Китаї у самих різних сферах навчання. Ці факти об'єктивно свідчать про високу цінність новаційної методики, створеної українським педагогом.

Головною ідеєю методичної системи В. Шаталова є викладання і освоєння навчального матеріалу за допомогою так званих «опорних сигналів» [3]. Сам термін, на нашу думку, не є дуже вдалим. Він

трактується В. Шаталовим досить вільно. У біології і психології слово «сигнал» має точне термінологічне значення, співвіднесене з інстинктивною поведінкою живих істот. Однак педагог-новатор мав на увазі інше. Він прагнув «схопити» словом «сигнал» цілком умовні знакові засоби, а саме – гетерогенні (ізоморфні та анізоморфні) знаки, які найчастіше називають символами (щодо питання про класи знаків і відповідну термінологію ми спираємось на концепцію С. Шипа [6]). Виходячи з положень семіотики, метод В. Шаталова буде більш коректним оцінювати як метод, що заснований на принципі умовно-знакової репрезентації (символізації) явищ, які вивчаються.

Пояснюючи учням конкретний навчальний матеріал, В. Шаталов фіксував на класній дошці основний зміст свого пояснення за допомогою окремих слів (термінів, імен, географічних назв), цифрових позначень (кількісних характеристик, історичних дат), геометричних схем, або якихось спеціально підібраних, інколи придуманих ним самим знаків-символів. Ці знаки він певним чином аранжував: укладав в рамки, з'єднував стрілками, акцентував підкресленням тощо. Врешті на дошці з'являлося певне символічне ціле, яке педагог називав «карткою пам'яті».

На відміну від звичайного тексту з підручника чи стислого конспекту, «картка пам'яті» характеризувалася граничною лаконічністю, наочно представленою системністю і, що слід особливо підкреслити, яскравою образністю. Такі «картки пам'яті» значно спрощували інформаційне поле уроку і, разом з тим, інтенсифікували навчання. Учні добре засвоювали матеріал прямо на уроці, а потім вони швидко і чітко його відтворювали, згадуючи образ цілісної «картки пам'яті». Згідно з психологічними особливостями сприйняття, кількість та якість опорних сигналів має відповідати вимогам інтелектуальної доступності, оригінальності оформлення, емоційної насиченості.

Опорні сигнали дозволяють реалізувати у навчанні принцип раціонального розподілу інформації на змістовні порції (блоки), майже так, як це прийнято в методиці програмованого навчання. Опорні схеми мають бути компактними, здатними при застосуванні невеликої кількості опорних сигналів досягати концентрованої репрезентації досліджуваної теми.

Важлива вимога до опорних знаків – їхнє впорядкування на основі логіки. Тому алгоритм структурування навчального

матеріалу в опорних схемах («картках пам'яті») передбачає такі процедури: а) виділення і презентація провідних положень предмету разом з їхніми логічними взаємозв'язками; б) викладення провідних положень у символічній (графічній або вербальній) формі; в) перетворення моделі з метою виявлення загальних системних понять і взаємозв'язків; г) формування загальних способів пізнавальної діяльності, характерних для даного предмету вивчення; д) побудова системи парціальних завдань, що вирішуються загальними способами; е) оцінювання ступеню засвоєння учнями загального способу розв'язання даного класу пізнавальних завдань.

Педагогічний метод В. Шаталова, що спирається на принцип образного знаку-символу, має багато позитивних рис. Він має усі шанси знайти широке використання у викладанні мистецьких дисциплін. Але його поширенню у цій освітній сфері заважає те, що вчитель-новатор не розробив чітких рекомендацій щодо відбору знаково-символічних засобів репрезентації матеріалу і педагогічної техніки складання системно об'єднаних знакових комплексів. На думку В. Шаталова, вчитель повинен самостійно «препарувати» навчальний матеріал і створювати системні символічні «картки», спираючись на свої знання, досвід, інтуїцію, розуміння матеріалу, мистецтво спілкування з учнями.

Для музичної педагогіки методика В. Шаталова може бути корисною, наприклад, тим, що вона спрямовує творчий пошук вчителя на знаходження знакових засобів надання учням інформації про явища мистецтва у символічній формі, яка характеризується інформаційною сконцентрованістю і, водночас, образною наочністю, яскравістю, емоційністю, асоціативністю, тобто тими властивостями, які є специфічними для художніх засобів виразності. Отже, дана методика природно пасує мистецькому навчанню, вона з ним споріднена.

Вдало підібрані, системно пов'язані та яскраво представлені умовні знаки-символи викликають у школярів і студентів численні асоціації та живий емоційний відгук, що дуже сприяє раціональному опануванню, розумінню і запам'ятовуванню понять і положень навчальної дисципліни. Музичні явища, зображені у вигляді умовних знаків-символів, служать учневі опорою в його розумової діяльності. Символічні засоби презентації знань дають можливість здійснювати живий процес інтерпретації явищ мистецтва, які й самі є специфічними

художньо-знаковими засобами. Добре продумані зорові образи, зафіксовані у графічній формі, дають можливість розділити складне уявлення чи громіздку інформацію на умовні кванти, і тим самим зосередити увагу учнів на сутності того явища, яке їм потрібно зрозуміти і засвоїти.

Спробуємо розкрити означені можливості методу опорних сигналів на конкретному прикладі, а саме – на прикладі освоєння майбутніми вчителями музики художнього смислу музики Й. С. Баха. Зокрема, йдеться про можливість використання жанру й стилю «протестантського хоралу» як опорного знаку-символу музично-естетичної системи великого майстра.

Яким чином можна представити музику Й. С. Баха, і зокрема, її найважливіший інтонаційний та смисловий фундамент – протестантський хорал – у вигляді опорних знаків? Ясно, що ці знакові засоби мають відповідати головним значенням і всьому смислу такого масштабного явища, яким є музика Й. С. Баха. На наш погляд, такими опорними знаками можуть бути, перш за все, певні предмети (артефакти) чи дії (артеакції), які є релевантними для культурного контексту життя і творчості композитора, які пов'язані зі специфікою його професійної діяльності, зокрема, з обставинами і умовами церковної музичної практики. Оскільки, як нам відомо, творча діяльність майстра була майже цілком прикладною, продиктованою потребами практики богослужіння, а отже і пов'язаною з релігійними ідеями і образами.

До найважливіших (опорних) елементів інформаційного поля теми належить, без сумніву: релігійний світогляд композитора, зокрема система канонічних положень лютеранства, моральний принцип служіння Богу за допомогою професійної діяльності – написання музики «на Славу Божу». Тут криється глибинний сенс конкретних сторін діяльності композитора, зокрема – створення безлічі духовних творів (кантат, пасіонів, мес та творів у різних інших церковно-ритуальних жанрах), його діяльність як органіста. За допомогою опорних знаків доцільно спрямувати увагу учнів на такий важливий обов'язок Й.С.Баха, як робота кантора, тобто універсального музиканта у лютеранській церкві, який відповідає за усі компоненти музичного оснащення культових ритуалів. З цією інформацією пов'язані знакові засоби, які виявляють значення общинного співу і роль хоралу, який був головним музичним елементом лютеранського обряду і який став для всієї творчості композитора символом

віросповідання.

Отже, хоровий спів є провідним типом обрядової практики християнської церкви, провідним жанром у творчості Й. С. Баха, а також основною формою побутування жанру протестантського хоралу. До цього потрібно додати також істотний коспонент розглянутого інформаційного поля, а саме – явище хорового багатоголосся. Ці смислові концепти мають бути в першу чергу відбиті у комплексі опорних знаків.

Далі, логіка презентації матеріалу може привести до обговорення зв'язку хорової музики з богослужбовою практикою, з церковною культурою і життям, в яких були зосереджені етичні уявлення людей, їх релігійний світогляд. Церковний хоровий спів був у часи Й.С.Баха могутнім засобом релігійного морального виховання. Хоральна прелюдія як інструментальний музичний жанр, народжений в умовах церковно-співочої практики, пов'язується з візуальним та звуковим образом органа – інструмента, що мав виключне значення для творчості композитора.

Отже, орган обов'язково має стати одним з опорних знаків у вивченні творчості Й. С. Баха за допомогою методики В. Шаталова. Саме на органі виконувалися хоральні прелюдії, які були покликані налаштувати на певний емоційний стан парафіян перед колективним общинним співом хоралу. Відповідно, мова йде про створення зорових образів зазначених опорних знаків-символів, що відображають і «кодують» в собі масштабну інформацію щодо творчості великого «лейпцігського кантора».

Таким чином, ми приходимо до висновку, що найбільш емкими, логічно пов'язаними, багатими на асоціативні смисли опорними знаками до усіх жанрів музики і конкретних творів Й. С. Баха, що пов'язані з хоралом, можуть виступити символічні зображення артефакту церковної архітектури, церковного хору і органу. Якість самих візуальних форм є суттєвою. Але зараз цей момент можна не обговорювати. Припустимо, що усі три знаки є графічними зображеннями (малюнками). Кожне таке зображення в контексті педагогічної інтерпретації символіки хоралу може виступати семіотичним об'єктом, який асоціюється з музикою композитора, несе в собі великий культурний смисл і репрезентує його в гранично концентрованому вигляді.

Звичайно, що для роз'яснення сенсу та змісту хоралу в музиці Й. С. Баха тільки зорові «опорні сигнали» є недостатніми, бо вони опосередковано пов'язані з музикою як

предметом осмислення і освоєння. Музична освіта потребує звукових опорних символів. У зв'язці з графічним зображеннями вони можуть утворювати більш повні асоціативні зв'язки. Вони дозволять учням чи студентам у більшому обсязі засвоїти значення символів хоралу. Звуковими аналогами візуальних знаків-символів хоральної музики німецького композитора можуть стати звучання органу та хорове виконання протестантського хоралу. Використовуючи «звукові опорні сигнали», вчитель має можливість закріпити в свідомості учнів асоціативний зв'язок між зображенням і звучанням, що дає комплексне сприйняття музичних творів Й. С. Баха і сприяє запам'ятовуванню тих смислових орієнтирів, які є опорними для розуміння цієї музики.

Найбільш ємкими і виразними символами хоральної муз стихії музики Й. С. Баха можуть стати: а) яка-небудь хоральна прелюдія з «Органної книжечки», що була створена композитором у Веймарський період творчості і містить 45 чудових зразків обробки простих мелодій протестантського хоралу («In dir ist Freude», № 34); б) будь-який хорал з духовних кантат чи пасонів (наприклад, останній номер з кантати «Meine Seufzer, meine Tränen» BWV 13). Доцільно музичні приклади спочатку уважно прослухати, а потім прослухати ще раз у комплексі зі сприйняттям графічних символів. Звучання музичної органної хоральної прелюдії має поєднатися із графічним зображенням органу, а зображення хору – зі звучанням фрагмента хорового співу хоралу з духовної кантати.

Отже, ми розглядаємо винайдені В. Шаталовим «картки пам'яті» як «семіотичні карти», розраховані на комплексне зорово-слухове сприйняття їхнього знакового контенту. Під «семіотичною картою» ми розуміємо комплекс графічних (малюнки, схеми, графіки, фотографії, анімації) та звукових (музичні фрагменти, шуми, фрагменти звукової мови) знаків-символів, які пропонуються учням педагогом як «опорних сигналів» в процес роз'яснення того чи іншого художнього символу. Вираз «семіотична карта» прийнято нами умовно, в якості робочого терміну.

Такий підхід вимагає ретельної підготовки самого вчителя: розробляючи опорні знаки, вчитель має детально обміркувати і відібрати найбільш підходящий ілюстративний і слуховий матеріал, що максимально відповідає художньо-образному змісту музики. У цій підготовці вчителя, на наш погляд, реалізується творчий підхід до формування вмінь педагогічної

герменевтики. Практика вимагає від учителя музики спеціальних знань, що дозволяють йому адекватно розкривати значення художньої символіки в музиці і донести її зміст до учня. У цьому плані абсолютно справедливою є думка В. Шаталова про те, що «... ефективно застосовувати опорні сигнали може тільки той вчитель, який сам їх і складає» [4, с. 38].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Ми приходимо, таким чином, до наступних висновків:

1. Викладання музики, незалежно від рівня освітнього закладу і категорії суб'єктів навчання, передбачає розповідь про художньо-образний зміст конкретних музичних творів, семантику певних жанрів і стильових напрямків мистецтва. Деякі предмети вивчення є особливо складними в цьому відношенні для викладання.

2. Зразком теми, яка є дуже складною у художньо-семантичному плані, може послужити творчість та конкретні твори Й. С. Баха. Для розкриття такої складної теми педагог може успішно скористатися головним принципом методики «опорних сигналів» В. Шаталова.

3. Методика В. Шаталова заслуговує пильної уваги музикантів-педагогів. Її основу складає принцип семиозису (означення), що спирається на спільну дію всіх каналів сприйняття (в першу чергу зору і слуху), на образне мислення, уяву, емоційну реакцію.

4. Ефективним засобом втілення даної методичної ідеї є принцип символізації. Він проявляється, зокрема, у складанні вчителем і використанні на заняттях комплектів семіотичних карт. Особливістю знаків, які використовуються при складанні таких карт є наочність, асоціативність, емоційна забарвленість, інформативна стислість. Наприклад, такі знаки, як орган і звучання цього інструменту, хор і хоральний спів, будівля церкви та її акустичне середовище, заповнене музикою певного жанрового стилю можуть слугувати знаками для утворення подібної карти до освоєння естетичного, етичного, емотивного, культурно-контекстового та іншого образного змісту музики Й. С. Баха.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев С. Символ / С. Аверинцев // Краткая литературная энциклопедия. – В 9-ти т. – Т. 6. – М.: Советская энциклопедия, 1971. – С. 826–831.
2. Лазутина Т. Онто-гносеологические и аксиологические основания языка музыки: автореф. дисс.... докт. философских наук: специальность 09.00.01 – онтология и теория

познання / Т. Лазутина. – Екатеринбург, 2009. – 42 с.

3. Шаталов В. Ф. Опорные конспекты по кинематике и динамике: Книга для учителя: Из опыта работы / В. Ф. Шаталов, В. М. Шейман, А. М. Фаит. – М.: Просвещение, 1989. – 216 с.

4. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.

5. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / А. Швейцер. – М.: Музыка, 1965. – 725 с.

6. Шип С. В. Музыкальная речь и язык музыки / С. В. Шип. – Одесса: Изд-во Одесской гос. консерватории им. А. В. Неждановой, 2001. – 298 с.

REFERENCES

1. Averyntsev, S. (1971). *Symvol. Kratkaya lyteraturnaya entsyklopedyya*. [Symbol. Brief literary encyclopedia]. Moscow.

2. Lazutyna, T. (2009). *Onto-hnoseologicheskiye y aksyologicheskiye osnovanyaya yazuka muzuky*. [Of onto-gnoseological and axiological foundations of the language of music]. Eketerinbyrg.

3. Shatalov, V. F. (1989). *Opornue konspektu po kynematyke y dynamyke: Knyha dlya uchytelya: Yz*

oputa rabotu. [Supporting notes on kinematics and dynamics: teacher's Book: From the experience]. Moscow.

4. Shatalov, V. F. (1989). *Eksperyment prodolzhaet-sya*. [The experiment continues]. Moscow.

5. Shveytser, A. (1965). *Yohann Sebast'yan Bakh*. [Johann Sebastian Bach]. Moscow.

6. Shyp, S. V. (2001). *Muzikal'naya rech' y yazuk muzuky*. [Musical speech and the language of music]. Odessa.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СУНЬ ПЕНФЕЙ – аспірант Південноукраїнського педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SUN PENGFEI – graduate student South Ukrainian pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Circle of scientific interests: professional training of future teachers of musical art.

Дата надходження рукопису 22. 04. 2017 р.

УДК 378.4:37 (510)

СЯ Цзін –

аспірант

Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова

e-mail: o.totska@gmail.com

МЕТОДИЧНІ ВІДМІННОСТІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ КИТАЮ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вища музично-педагогічна освіта в сучасних умовах займає все більш значуще місце як в сфері культурних досягнень розвинених країн, так і на світовій політичній арені, оскільки ступінь розвиненості країни визначається в першу чергу її культурним рівнем. Своєрідну роль при цьому відіграє вокальне мистецтво яке безпосередньо звертається до людини, його почуттів, емоцій, естетичної свідомості. Вокальне мистецтво відкриває широкі можливості для взаємодії між країнами і народами в сфері культури, що підтверджується популярністю, затребуваністю і престижністю міжнародних вокальних конкурсів.

Таким чином, підготовка фахівців музичного мистецтва на рівні, що відповідає сучасним вимогам, дозволяє вирішити важливі соціально-культурні проблеми. Міжнародний союз музичної освіти

запропонував освоювати потенційні можливості людини, підняти творчі бажання, підвищити якість життя за допомогою цінності та значущості музичної освіти. На цінність музичної освіти в цьому плані звертав увагу ще В. А. Сухомлинський, вважаючи, що «в музичній освіті в першу чергу виховується людина, а не музикант» [8, с. 48]. Тому музичні дисципліни, присутні в освіті, стають все більш необхідними. Зокрема, вокальне мистецтво має безсумнівну цінність не тільки в розвитку суспільства і культури, а й у особистісному розвитку людини.

Китай і Україна – країни, де традиційно високо цінується вокальне мистецтво, а підготовка висококваліфікованих педагогів-музикантів є одним із пріоритетів розвитку вищої музично-педагогічної освіти. В українських вищих музичних закладах освіти багато навчається молоді з Китаю. Вибір цих двох країн для проведення порівняльного

аналізу обумовлений також і подібністю процесів реформування освіти в Україні та Китаї, що підкреслюють як українські (А. Козир, О. Щолокова), так і китайські (Аокі Масару, Бай Юнь-Шень, Ван Лей, Лі Фан) вчені й педагоги.

Визначаючи курс реформ в освіті, керівництво України і Китаю розглядають вищу освіту як значимий фактор розвитку держави. Так, керівництво КНР в контексті реформування системи освіти висуває ряд гасел: «Наука і освіта ведуть державу до процвітання», «У розвитку освіти – особистістю до модернізації, до зовнішнього світу і до майбутнього». Проведені в Китаї реформи вирізняються послідовністю, припускають поєднання сучасних моделей, підходів, технологій з національними традиціями. Китай намагається приділяти велику увагу культурі та піднімати престиж музичного мистецтва, зокрема вокального. Завдяки державній підтримці музична освіта вважається одним з найпрестижніших спрямувань в країні. Зауважимо, останнім часом вартість вокальної підготовки стрімко підвищується. В українській музичній освіті також підвищується якість освіти на основі сучасних педагогічних технологій, з'являються тенденції відновлення та відкритості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Між Китаєм і Україною існують давні і глибокі зв'язки в галузі підготовки фахівців вокального мистецтва, про що свідчать висновки досліджень Ду Сивей, Лінь Лінь, Лю Ян, Ляо Фушу, Ма Чанлін, Сун Цзінан, Чжан Сюн, Чжан Хао, Юй Чженмін. Нами були опрацьовані науково-методичні праці у сфері вокального навчання китайських (Ву Го Лінг, Хоу Фан, Чжан Сяо Чхун, Чжан Цзянь Го, Шен Сіан, Цю Лі) та українських авторів (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Н. Малишева, А. Менабені, Ю. Юцевича). Були розглянуті дослідження механізмів вокального навчання майбутнього фахівця в педагогічних університетах українських (Л. Василенко, Л. Гавриленко, І. Гринчук, О. Єременко, А. Ткачук, Л.Тоцька) та китайських науковців (Ван Лей, Вей Лімін, Лінь Хай, Цзінь Нань).

Мета статті. Проаналізувати методичні відмінності вокального навчання студентів педагогічних університетів Китаю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порівняльний аналіз вокального навчання студентів педагогічних університетів України та Китаю дозволить виявити найбільш перспективні підходи до розвитку співацького голосу, запропонувати обґрунтовані рекомендації щодо підготовки

майбутніх фахівців в системі вищої музично-педагогічної освіти. Крім того, тенденції і процеси, характерні для вокального навчання в системах педагогічних університетів України і Китаю, як позитивні, так і негативні, потребують осмислення з позицій сучасної педагогічної науки. Зазначимо, що вокальне мистецтво в Китаї в значній мірі випереджає своє теоретичне осмислення. Професійне вокальне навчання, її педагогічне забезпечення, виконавські можливості студентів, процеси їхньої реалізації сьогодні мають кілька суперечливих педагогічних підходів, що ускладнює організацію навчального процесу.

Педагогічний процес потребує сучасного і ефективного методичного забезпечення, який має сприяти розвитку вокально-виконавської культури та майстерності майбутнього фахівця. Тому актуальним для китайських студентів є вивчення педагогічного досвіду України, яка здобула світове визнання у вокальному мистецтві. Україна також впроваджує європейську освітню систему. Поки що для України це є експериментом, який зближує її з західним світом, ставить в один ряд з європейськими освітніми центрами, що, безумовно, благотворно впливає на престиж вокального навчання в Україні. Однак, в сфері вокального навчання студентів педагогічних університетів існує безліч проблем, які потребують наукового осмислення.

Проте слід зазначити, що проблема вокального навчання студентів педагогічних університетів Китаю як комплексна в спеціальній літературі недостатньо розроблена. У наукових дослідженнях вокальне навчання розглядається фрагментарно, головним чином з позицій загальної музично-педагогічної освіти. Нам не вдалося виявити досліджень, де був би представлений порівняльний аналіз методичної організації вокального навчання в Україні та Китаї з позицій цілісного підходу. Адже, рішення даної проблеми дозволить розширити можливості вищої музично-педагогічної освіти.

Процес формування професійних вокально-педагогічних принципів в Китаї йшов з 50-х рр. 20 століття, коли міністерство освіти КНР оголосило в своєму розпорядженні про музичні факультети у педагогічних університетах. Мета музичних факультетів у педагогічних університетах – підготовка педагогічних кадрів для середніх шкіл і професійних закладів. Отже, крім розвитку співацького голосу у студентів, необхідно було опанувати теорію педагогіки, психології та вокальної методики.

Завдяки цьому вокальне навчання в педагогічних університетах набуло свої особливості, які різняться від підготовки вокалістів-виконавців. Водночас, саме це розпорядження призвело до того, що з 50-х рр. до початку 60-х рр. XX століття педагогічні університети підготували якісні вокальні кадри для середніх навчальних закладів [3]. Період з травня 1966 р. до жовтня 1976 р. – період «культурної революції», яка завдала величезної шкоди культурі й освіті країни.

Так, К. Салимова з даного питання зазначила, що «прихильники» «культурної революції» ввели в освітню практику «два критерії». Перший «критерій» полягав у тому, що керувати освітою міг тільки виходець з пролетарського середовища, не помічений в ревізіонізму. Згідно з другим «критерієм» пропонувалося ні в якому разі не довіряти більшості викладачів, оскільки вони вважалися буржуазними інтелігентами. Певно, що ці «два критерії» сприяли руйнуванню системи освіти в Китаї» [7, с. 57].

На початку XX століття в деяких педагогічних університетах Китаю з'явилася дисципліна «вокальна методика». У 50-і р.р. в Китаї почалося детальне вивчення європейської вокальної методики, з'явилося безліч перекладів різноманітних праць вокальних педагогів. У цей період робився наголос на рекомендаціях та поширенні власних педагогічних дослідів, підкреслюючи провідну роль викладачів у вокальних заняттях, оскільки головним способом навчання вважалася передача співацьких знань та технічних умінь від педагога до студентів.

Таким чином, розглядаючи методичне забезпечення вокального навчання студентів педагогічних університетів, слід звернути увагу не тільки на методи, що дозволяють реалізувати індивідуальні особливості майбутнього фахівця під час виконання вокальних творів, а й на ті методи, які ефективні в процесі розвитку співацького голосу, враховують закономірності звукоутворюючого процесу тощо. «Перед теорією і методологією вокального мистецтва з усією гостротою постає найважливіше питання: що спільного і типового серед видатних співаків за властивостями їхнього голосу і техніці співу, незважаючи на їхні очевидні індивідуальні відмінності. Бо тільки знання загальних теоретичних основ та технічних показників вокальної досконалості, свого роду еталонної досконалості співацького звуку, можна осмислено і цілеспрямовано будувати стратегію і тактику

педагогічної роботи по вдосконаленню будь-якого співацького голосу з урахуванням властивих йому індивідуальних переваг або недоліків. Та й самі ці індивідуальні переваги і недоліки можливо виявити і оцінити лише в порівнянні з якимись загальними і безумовними нормами або зразками вокальної досконалості» [4, с. 347].

Коли мова йде про вокальне навчання студентів, частіше використовують не термін «метод», а термін «методика». Під методикою більшість дослідників розуміють як «сукупність прийомів, методів навчання чогось, методів доцільного проведення якоїсь роботи, процесу, або ж практичного виконання чого-небудь, причому підкреслюється, що методика передбачає певну логіку діяльності» [5].

Зокрема, Г. Падалка зазначає, що «під методами мистецького навчання в сучасній педагогічній науці розуміють упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання художньо-пізнавальних і художньо-виховних завдань» [6, с. 177].

З 1980 року методика вокального навчання стала провідною темою в дослідженнях музично-педагогічної освіти Китаю. Методика вокального навчання студентів педагогічних університетів в Китаї реалізується за такою *схемою*, а саме:

1) на молодших курсах методи вокального навчання направлені на розвиток основних співацьких умінь й навичок (дихальні вправи, вправи на legato і non legato, попереднє контролювання витрати дихання) та згодом сольного відтворення твору;

2) для середнього курсу характерно повторення придбаних співацьких умінь і навичок та оволодіння уміннями ансамблевого співу (дует і тріо);

3) для старшого курсу потрібен аналіз і виконання вокальних творів [9].

Методика вокального навчання в Китаї заснована на наступних вимогах до студента: правильна співацька постава, співацька стабільність, раціональна методика співацького дихання, активна артикуляція й дикція, яскраве фразування, володіння основами ансамблевої техніки. Відповідно, потрібно враховувати не тільки особливості виконуваних вокальних творів (за змістом, стилем, структурою вокального твору, мелодією і темпом), а й індивідуальні фізіологічні та психологічні особливості студента.

Отже, у вокальному навчанні не використовується єдина методика і порядок навчального процесу. Протягом всього

вокального навчання враховуються деякі особливості: виконання вокальних творів із почуттям, вміння слухати партнера у процесі ансамблевого співу, володіння різними видами вокалізації, роль концертмейстера при створенні художнього образу вокального твору.

На кінець XX ст. початку XXI століття у вокальному навчанні студентів в педагогічних університетах Китаю використовуються загальні музичні методики.

– *«Дослідна методика»*. Через досвід чуттєвого сприйняття пробуджується інтерес до розвитку співацького голосу. Тобто, включаються два засоби: насолода музикою, для чого педагог на занятті створює обстановку, в якій за допомогою конкретних педагогічних матеріалів студенти відчувають об'єктивність предмету.

Наприклад, розбираючи неаполітанську пісню «Санта Лючія», педагог показує відео з морем й місяцем. На другому етапі – демонстрація. Тобто, педагог може сам проілюструвати, як потрібно співати вокальний твір, а іноді за допомогою аудіо або відеоносіїв показує студентам, як співає відомий артист. Такий методичний підхід визнано в Китаї найефективнішим у вокальному навчанні.

– *«Практична методика»*. Вважається, що у навчанні головне – вокально-виконавська діяльність. Педагог керує студентами вокального класу, а студенти самі беруть участь в різних музичних практиках і таким чином отримують виконавський досвід.

Отже, важливим є правильний підбір вправ, за допомогою яких студенти намагаються застосувати накопичені теоретичні знання на практиці, втілюючи ідею у відтворенні конкретного вокального твору.

– *«Мовна методика»*. Включає лекційний, розмовний і дискусійний засоби. Така методика більш підходить для показових відкритих вокальних занять, майстер-класів, тобто, акцент зміщується на теоретичні моменти.

– *«Дослідницька методика»*. Педагог організовує навчально-дослідницьку діяльність студентів, яка спрямована на спостереження, аналіз і порівняння музичних матеріалів. Ця методика найбільш дієва. Вона прокує студента до самостійного навчання, до практичного застосування отриманих знань, умінь і навичок на вокальних заняттях.

У такому випадку освітній процес не закінчується після отримання диплома, а стає способом життя, і майбутній фахівець на

постійній основі самостійно підвищує свій професійний рівень [2].

Китайські вчені як і українські вважають, що музичне виконавство – це вид діяльності, який являє собою одночасно і спосіб реалізації комплексу знань, умінь, навичок передачі композиторського задуму, так і форму стилістико-жанрового осмислення, особистісного емоційно-чуттєвого вираження тощо. Вокальне виконавство в цілому включає в себе як репродуктивне й продуктивне, так і технічне й художньо-образне начало. Вокально-виконавська культура включає в себе мистецтво інтерпретації, тобто, особистісне прочитання музичного твору. Відповідно, глибина і спектр сформованості естетичної свідомості студента багато в чому визначає рівень його вокально-виконавської культури.

Ду Сивей підкреслює, що не можна категорично стверджувати, що методики будь-якої країни краще методик іншої, але всі вони так чи інакше спрямовані на розвиток співацького голосу студента. Згідно висновкам сучасних вчених, розвиток співацького голосу є, з одного боку, складне структурне утворення, яке включає чуттєві, інтелектуальні, вольові, творчі, емоційні якості особистості та забезпечує досягнення поставленої мети діяльності, з іншого – здатність майбутнього фахівця застосовувати отримані професійні знання на практиці, а з третьої – складну психологічну сутність професійних умінь, в яких поєднуються чуттєві, інтелектуальні, вольові, емоційні якості особистості [1]. На практиці педагог в процесі вокального навчання студентів педагогічних університетів індивідуально вибирає відповідний метод для своєї викладацької діяльності.

Зокрема, треба звернути увагу на те, що в Китаї на вокальних заняттях зустрічаються серйозні труднощі. Наприклад, спів вважається одним з найулюбленіших мистецтв в світі, але деяким учням воно не подобається. Це одна із причин неправильної методики вокального навчання, який або шкодить голосу, або не розвиває його. Ми вважаємо, що викладачі, які використовують лекційний метод, обмежують студентів в практичній частині занять, надаючи їм можливість тільки сприймати усне слово викладача. Тобто, відбувається ізольована передача знань, ігнорується творча робота.

Отже, знижується інтерес до співу як до мистецтва. Все це, звичайно, порушує характер вокального навчання, зокрема закони розвитку співацького голосу майбутнього фахівця. Вокал як предмет не може обходитися без почуттів. Оволодіння

знаннями та вміннями необхідно поєднувати з розвитком образної, емоційної сфери, без якої неможливо жодне справжнє мистецтво. Якщо студент втрачає інтерес до предмету, і особливо якщо це стосується вокального мистецтва, то діяльність педагога-вокаліста не буде мати позитивного результату.

Викладачі з постановки голосу в Китаї досить часто ігнорують особливості вокального мистецтва, використовуючи ті ж самі методи, які застосовуються у викладанні інших предметів, в той час як форми і методи вокального навчання сильно вирізняються від інших наукових предметів. Постановка голосу – практичний предмет, і у процесі розвитку співацького голосу студентів педагогічних університетів необхідна спільна вокальна діяльність викладача і студента. Рівень розвитку співацького голосу студента видно за його успіхами. Отже, на заняттях з постановки голосу розвиток співацьких умінь і навичок повинен зайняти основну частину. Якщо студенту не були створені необхідні умови на заняттях, то він не зможе активно розвивати співацькі уміння й навички.

Сучасна китайська система музичної освіти орієнтована на принцип активності студента в навчанні. Однак в практичній підготовці студентів педагогічних університетів *активні методи* навчання застосовуються рідко. Щоб підібрати ефективну методику розвитку співацького голосу, спочатку потрібно з'ясувати, яке відношення студента до вокального навчання. Необхідно надати шанс до активної участі у самому процесі навчання, дозволити студенту комфортно себе почувати та відчувати себе як особистість. Студент, який звик тільки слухати викладача, має обмеження творчої уяви і особистісного фактора. Якщо цінувати техніку, ігноруючи теорію; цінувати виконання, ігноруючи педагогічні досліди, то учням буде не тільки не вистачати професійних знань, а й не вистачати професійного досвіду. Ми часто бачимо, що на заняттях педагог уже цілком очевидно пояснив, але студент лише поверхово все зміг зрозуміти. Якщо не вистачає знання, то неможливо поєднання теорії та педагогічної діяльності. Щоб поліпшити ситуацію, необхідно збільшити термін кількості занять та одночасно збільшити на заняттях практичну частину. Дозволити студенту відчувати активну діяльність самого викладача та намагатися на практиці зрозуміти теоретичні й методичні викладки викладача.

На нашу думку, ефективна методика розвитку співацького голосу має враховувати індивідуальні особливості голосового апарату

студента. Але в Китаї проводяться колективні вокальні заняття, що не дає можливості для виявлення і розвитку індивідуальних здібностей кожного студента, не має достатньої уваги з боку викладача до технічних складнощів у процесі розвитку співацького голосу студента. Отже, гармонійне поєднання з розвитком технічних умінь і навичок із відповідним теоретичним вокально-творчим мисленням – це єдиний шлях для забезпечення успішного вокального навчання.

Зауважимо, що у Китаї існують певні умови для розвитку вокального мистецтва, але популярність народної опери і народної манери співу впливає на процес виховання співака з деяким несприятливим відтінком. Отже, для китайської народної манери співу характерні піднята гортань і пронизливе головне звучання, що накладає помітний відбиток на процес опанування академічною манерою співу. Така змішана манера співу неприйнятна у виконанні європейської музики і вважається дефектом. Хоча в Китаї академічний співак з таким національним «привуком» буде більш приємний для слухового сприйняття китайської публіки [9]. Таким чином, в якості важливого чинника, що впливає на вибір методики розвитку співацького голосу студентів педагогічних університетів Китаю, відзначимо вплив національних традицій, звичаїв, обрядів у вокальному виконавстві.

Сучасні умови диктують необхідність майбутньому фахівцю володіння одразу декількома манерами співу, так як сучасні композитори вимагають від виконавців все більшої універсальності.

Що стосується організаційних форм вокального навчання студентів, то в педагогічних університетах Китаю вокальні заняття бувають двох типів: загальні та індивідуальні заняття. У Китаї на одного педагога з вокалу приходиться занадто велика кількість студентів, тому деякі університети зарезервували індивідуальні заняття для студентів старших курсів. Таке рішення проблеми можна вважати незвичайним, але воно поглибило проблему нестачі педагогічних кадрів. Групове вокальне заняття проходить зазвичай один раз в тиждень. Кількість студентів на занятті близько двадцяти. Стандартний план заняття включає: пояснення педагога, виконання студентами вокального твору і обговорення результатів. Вокальний твір виконує один із студентів, а інші слухають та згодом висловлюють свої критичні зауваження. Потім викладачем даються рекомендації щодо виправлення художньо-технічних

помилки. Таким чином, студенти вчать критично оцінювати вокальне мистецтво, розрізняти помилки, опановувати методами, які допоможуть виправити вокально-технічні погіршеності [9].

Крім того, специфічний різновид групового заняття є тематичне заняття. Воно може бути присвячено технічній проблемі звукоутворення, наприклад, типи співацького дихання та його опора дихання. На цих заняттях присутні не тільки педагоги з даного університету, а й запрошуються з інших педагогічних університетів або музичних організацій.

Індивідуальний урок в Китаї проводиться раз або два рази на тиждень. На молодших курсах головним завданням є: опанування правильним звукоутворенням, розвинення природного тембру голосу і музично-вокального слуху. Студенти старших курсів виконують відомі класичні твори композиторів різних країн і шліфують свою виконавську майстерність. Індивідуальний урок відповідає індивідуальним особливостям кожного студента. На індивідуальних заняттях викладачі відпрацьовують навички співацького дихання, позиційне звукоутворення тощо. Китайські викладачі вважають, що групові та індивідуальні заняття в сукупності створюють цілісну систему розвитку співацького голосу студента. У той час як індивідуальний урок покликаний вирішувати проблеми удосконалення вокально-технічних умінь і навичок, характерних для кожного окремого студента, а групове заняття розвиває творчі вміння студентів, їхнє критичне сприйняття тієї або іншої манери виконання вокальних творів та їхньої інтерпретації, закладає базові теоретичні знання про вокальне мистецтво та піднімає рівень вокально-виконавської майстерності.

Окремо зауважимо, що в педагогічних університетах Китаю на вокальних заняттях недооцінюється роль акомпаніатора. У Китаї викладач на заняттях сам акомпанує. Тобто, на окремі вокально-технічні та художні недоліки викладач може не звернути увагу, якщо він виконує фортепіанну партію.

Отже, нами були визначені основні методичні відмінності вокального навчання студентів педагогічних університетів Китаю.

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Сьогодні Китай теж проводить реформу освіти, тому український досвід має для Китаю сентенційне значення. Сучасна музично-педагогічна освіта в Україні використовує передові методи, на вокальних заняттях викладач систематично вказує на

основні голосові проблеми у студентів. Студенти після вокальних занять самостійно намагаються їх вирішити, на наступний урок викладач перевіряє результати. Таким чином, на вокальних заняттях викладач активно веде студента до самостійного навчання, що сприяє розвитку особистості та формує творчу спрямованість студента.

Отже, вивчаючи практичний, теоретичний та методичний досвід китайськими вченими інших країн, зокрема порівнюючи його з досвідом власним, надає можливість удосконалити вокальне навчання не тільки в Китаї, а й інтегруватися вокальної культурі сходу в європейський простір. Таким чином, ми вважаємо, що Україна одна із перспективних країн, яка дуже сприйнятливо відноситься до студентів Китаю, має відкритий, гнучкий, синтетичний та багатоелементний характер.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ду Сывей. Формирование певческих учений у вокалистов высших учебных заведений КНР: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: 13.00.08 / Ду Сывей. – М.: МГУКИ, 2008. – 25 с.
2. Ли Чжэнь. Вокальная методика на основе музыки. / Ли Чжэнь // Китайская экономика. Серия «Педагогика». – 2008. – № 4. – С. 184–185.
3. Ли Шень. Проблемы вокальной методики в современном Китае / Ли Шень // Вестник Синхайской консерватории. – 2008. – № 2. – С. 77–78.
4. Методика [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc/philosophy/8661/>
5. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. П. Морозов. – М.: ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, 2002. – 496 с.
6. Падалка Г. М. Педагогика мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
7. Салимова К. Педагогика народов мира: История и современность / К. Салимова, Н. Додле. М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев: «Радянська школа», 1974. – 288 с.
9. Шень Сян, Цзяо Беньчу. Методические принципы работы на уроках с певцами / Шень Сян, Цзяо Беньчу [на кит. языке]. – Шанхай, 1996. – 87 с.

REFERENCES

1. Du, Sywei. (2008). *Formirovaniye pevcheskikh ucheniy u vokalistov vysshikh uchebnykh zavedeniy KNR: avtoref. dis. na soiskaniye uchonoj stepeni kand. ped. Nauk.* [Formation of singing

exercises among vocalists of higher educational institutions of the People's Republic of China: the author's abstract. Dis. For the academic degree of Cand. Ped. Of sciences]. Moscow: MGUKI.

2. Li, Zhen. (2008). *Vokalnaya metodika na osnove muzyki*. [Vocal technique based on music]. Moscow: «Pedagogy».

3. Li, Shen. (2008). *Problemy vokalnoy metodiki v sovremennom Kitaye*. [Problems of vocal technique in modern China]. Moscow.

4. *Metodika*. [Methodology]. [Electronic resource]. Access mode: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8661/

5. Morozov, V. P. (2002). *Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy rezonansnoy teorii i tekhniki*. [The art of resonant singing. Fundamentals of resonant theory and technology]. Moscow: IP RAS.

6. Padalka, G. N. (2008). *Pedahohika mystetstva (Teoriya i metodyka vykladannya mystetskykh dystsyplin)*. [Art Pedagogy (Theory and methods of teaching artistic disciplines)]. Kyiv: Education of Ukraine.

7. Salimova, K. (2001). *Salimova K. Pedagogika narodov mira: Istoriya i sovremennost*. [Pedagogy of the peoples of the world: History and

modernity]. Moscow: The Pedagogical Society of Russia.

8. Sukhomlinsky, V. A. (1974). *Serditse otdayu detyam*. [I give my heart to children]. Kyiv: «Radyanska shkola».

9. Shen Xiang, Jiao Benchu. (1996). *Metodicheskiye printsipy raboty na urokakh s pevtsami*. [Methodical principles of work in lessons with singers]. Shanghai.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СЯ ЦЗІН – аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, народна артистка Китаю.

Наукові інтереси: методика вокального навчання студентів педагогічних університетів України та Китаю, методи візуального моделювання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

XIA JING – PhD student, Dragomanov National pedagogical university, People's Artist of China. Supervisor: PhD, professor Totska Liudmyla.

Circle of scientific interests: students of pedagogical universities in Ukraine and China method of vocal training, visual modeling methods.

Дата надходження рукопису 13. 04. 2017 р.

УДК 371.13:[78.07+792.8]

ХЕ СЮЕФЕЙ –

аспірант

Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова

e-mail: sofia-sofiika@ukr.net

ЗАСОБИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі освіта сьогодні розглядається як найважливіший фактор стійкого розвитку країни, її технологічної, економічної, інформаційної і моральної безпеки. Враховуючи сучасні виклики ринку праці, а також необхідність підвищення якості освіти, яка постійно перебуває у полі зору як педагогічної теорії, так і практики освіти, докорінної перебудови вимагає структура навчально-виховного процесу. Так, з метою реалізації визначених потреб особливої актуальності набуває організація навчально-виховного процесу музичної підготовки, яка б акцентувала увагу на якості хореографічної освіти і підвищувала рівень музичної культури у майбутніх учителів хореографії. Необхідність розробки та організації такої підготовки студентів визначає актуальність дослідження у

цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійну підготовку вчителів хореографів досліджували такі вчені: Г. Березова, Т. Благова, А. Ваганова, Є. Валукіна, К. Василенко, Ф. Лопухова, О. Мартиненко, О. Ситова, А. Шевчук та ін. Аналіз сучасних наукових публікацій свідчить про наявність теоретико-практичних досліджень щодо проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії (Л. Андрощук, С. Забрєдовський, О. Таранцева, Т. Тарасенко, Т. Сердюк, М. Рожко, Ю. Ростовська, Л. Цвєткова, Ю. Шмакова та ін.). У роботах Ю. Алієва, А. Болгарського, Л. Коваль, Д. Леонтьєва, О. Мелик-Пашиєва, А. Сохора та ін. знайшли відображення питання пов'язані з формуванням та розвитком музичної культури. Однак, недостатньо повно в сучасних дослідженнях

висвітлено проблему побудови педагогічної методики вдосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки.

Метою статті є розробка та аналіз компонентів методики формування музичної культури майбутніх учителів хореографії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати аналізу теоретичних і практичних напрацювань вчених з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів хореографії дали підстави для розроблення науково обґрунтованої методики удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії.

Перед тим як представити методику удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії визначимося щодо сутності поняття «методика». Так, згідно до довідкових джерел, модель (від грец. *μεθοδος* – «шлях через») навчання окремої навчальної дисципліни (предмета) —галузь педагогічної науки, що являє собою окрему теорію навчання (приватну дидактику). Методику навчання окремого предмета слід розглядати як спосіб організації практичної та теоретичної діяльності учасників навчання, зумовлений закономірностями та особливостями змісту навчального предмета [3].

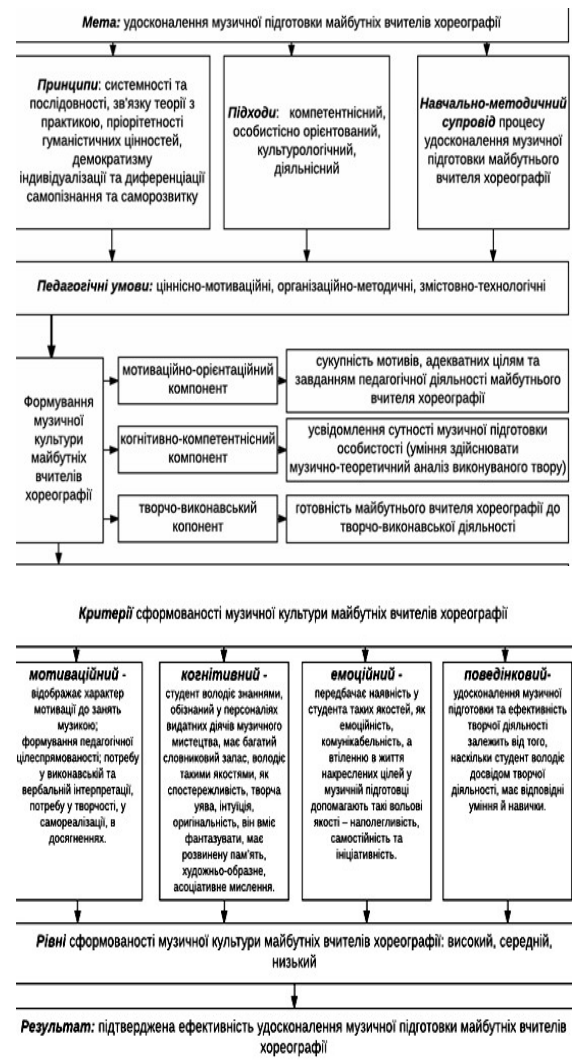
Слід наголосити на тому, що методика дозволяє глибше проникнути в суть об'єкту дослідження. Під методикою науковці розуміють аналітичний чи графічний опис того, що розглядається в дослідженні, в даному випадку –процес музичної підготовки. Склад методики залежить від дослідження і повинен дати можливість прослідкувати характеристики об'єкту дослідження [4]. Отже, за допомогою методики ми визначимося з алгоритмом удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії.

У методиці (мал. 1) процес удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії представлено у вигляді цілісної системи взаємопов'язаних елементів і побудовано на засадах системного підходу, який розпочинається з визначення параметрів «входу» і «виходу». Так, параметрами «входу» методики є визначена мета, сформульовані принципи, окреслені наукові підходи та навчально-методичний супровід процесу удосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії. На «виході» – результат освітнього процесу – підтверджена ефективність удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії. Представлена методика повною мірою відповідає ідеям компетентнісного підходу, який визначається «результатом».

Метою реалізації всіх компонентів

методики вдосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії є формування їхньої музичної культури. У методиці представлено компоненти, які розкривають методи досягнення мети і визначають педагогічні умови, структуру музичної культури, рівні сформованості музичної культури майбутніх учителів хореографії за допомогою обґрунтованих критеріїв, а зрештою – і результат.

Враховуючи, що музична підготовка майбутнього вчителя хореографії проектується і організовується викладачем, а здійснюється студентом, звернемо увагу на такі її основні етапи: визначення мети і планування музичної підготовки; організація музичної підготовки майбутніх учителів хореографії; здійснення музичної підготовки; оцінювання і корекція результатів музичної підготовки, тобто визначення рівнів сформованості музичної культури.



Мал. 1. Методика удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії

Під час визначення мети і планування музичної підготовки проектується цілі; розробляється відповідна робоча програма навчальної дисципліни, її загальна структура (визначається перелік тем та кількість годин за формами роботи, формулюється завдання для самостійної роботи, індивідуальних навчально-дослідних завдань тощо); конкретизується зміст та обираються методи навчання; продумується система контролю, яка дає змогу визначати рівні сформованості музичної культури.

Важливим для організації музичної підготовки є передусім визначення цілей і змісту навчального курсу, обсягу часу й навчального матеріалу. Зауважимо, що цілі дисциплін музичної підготовки задаються характером майбутньої професійної діяльності вчителя хореографії, тобто цілями більш високого порядку, які впливають на зміст навчання. Тобто, у ході планування музичної підготовки реалізується її змістовий компонент.

Планування музичної підготовки здійснюється викладачем і корегується залежно від пізнавальних запитів студентів різних академічних груп, оскільки в різних академічних групах сприйняття навчального матеріалу студентами може бути різним. Це обґрунтовує особистісно-орієнтований підхід навчання. Отже, в освітньому процесі зміст музичної підготовки є предметом діяльності викладача, який його планує, і водночас, має враховувати особливості навчально-пізнавальної діяльності студентів, які його опановують.

Організація та здійснення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії передбачає визначення алгоритму формування музичної культури. В першу чергу необхідно створити у студентів позитивну мотивацію до музичної підготовки. Тому всі дії викладача націлені на формування у студентів сукупності мотивів, адекватних цілям та завданням музичної підготовки. В разі неправильної організації дій з формування мотиваційно-орієнтаційного компонента музичної культури сприйняття студентами навчальної інформації буде визначатися переважно мотивами, які мають формальний характер, такі як: позитивні оцінки, успішний результат за іспит або залік.

На етапі організації і здійснення музичної підготовки важливим, на нашу думку, є реалізація педагогічних умов, які об'єднано у три взаємопов'язані блоки: ціннісно-мотиваційні, організаційно-методичні, змістовно-технологічні.

Ціннісно-мотиваційні умови передбачають формування потреби тонко сприймати і передавати манеру, стиль і характер кожного танцю у майбутніх учителів хореографії, забезпечення мотивації до формування

високого рівня танцювальності, реалізація принципів системності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, пріоритетності гуманістичних цінностей, демократизму, індивідуалізації та диференціації, самопізнання та саморозвитку.

Ціннісно-мотиваційні умови спрямовані на розвиток мотивації до здобуття музичних знань, творчої спрямованості та розвитку танцювальності вчителя хореографії у майбутній професійній діяльності. Зазначені умови сприяють тому, що майбутні хореографи стають інноваційно обізнаними у музиці та мають стійке прагнення до досягнення успіху у музичній підготовці.

До організаційно-методичних умов відносимо: комплексне застосування і чітке дотримання методологічних основ підготовки, тобто поєднання компетентнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного і діяльнісного підходів до організації навчально-виховного процесу музичної підготовки; використання методів активного навчання у процесі музичної підготовки майбутніх учителів хореографії; розроблення та впровадження навчально-методичного комплексу, який відповідає завданням музичної підготовки майбутніх учителів хореографії.

Змістовно-технологічні умови включають: оновлення змісту навчальних програм з дисциплін циклу фундаментальної та науково-предметної підготовки, які базуються на міждисциплінарному характері навчання; здійснення контролю за перебігом музичної підготовки майбутніх учителів хореографії, оцінка результатів їхньої діяльності.

Організаційно-методичні та змістовно-технологічні умови сприяють майбутнім учителям хореографії отримувати та засвоювати знання з предметів циклу фундаментальної та науково-предметної підготовки, формувати вміння здійснювати музично-теоретичний аналіз виконуваного твору, розвитку творчих здібностей, музично-виконавських умінь тощо.

Ефективність удосконалення основ музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії у процесі навчання у вищому навчальному закладі значною мірою залежить від визначення їхньої рівневої характеристики, тобто від етапу оцінювання і корекції результатів музичної підготовки майбутніх хореографів.

Як зазначає О. Рудницька, на основі науково обґрунтованих критеріїв можна не лише визначити рівень сформованості певного явища, а й прослідкувати динаміку процесу, що вивчається, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему педагогічної роботи в конкретному напрямку [2]. Тож саме розроблення критеріїв стало

найбільш відповідальним завданням пошукового етапу нашого дослідження.

Виявлення критеріїв та визначення рівнів удосконалення музичної підготовки студентів хореографії у процесі вивчення предметів «Гра на музичному інструменті», «Основи теорії музики», «Аналіз музики в хореографії» та інших передбачає врахування та осмислення цілей підготовки вчителя хореографії і визначення змісту його професійної діяльності. Для цього ми звернулися до кваліфікаційної характеристики, згідно з якою випускник вищого навчального закладу має знати: основну спеціальну, науково-теоретичну, методичну літературу, основи методики роботи зі шкільним самодіяльним хореографічним колективом. Він також повинен уміти: професійно навчати школярів основ танцювальної майстерності; аналізувати музичні твори, емоційно та образно розповідати дітям про музику і музичні твори; організувати дитячий самодіяльний танцювальний колектив; аналізувати, узагальнювати й використовувати у своїй роботі передовий педагогічний досвід у сфері музично-естетичного виховання школярів, критично оцінювати результати власної педагогічної діяльності, творчо впроваджувати нові методики, програми, ідеї. Майбутній вчитель хореографії набувши у процесі музичної підготовки відповідних музичних знань, творчих здібностей, має бути підготовлений до виконання відповідних виробничих функцій і типових задач.

Надамо характеристику кожному з критеріїв:

1. мотиваційний критерій відображає характер мотивації до занять музикою; формування педагогічної цілеспрямованості; потребу у виконавській та вербальній інтерпретації, потребу у творчості, самореалізації, досягненнях;

2. когнітивний критерій визначає чи володіє студент знаннями, обізнаний у персоналіях видатних діячів музичного мистецтва, має багатий словниковий запас, володіє такими якостями, як спостережливість, творча уява, інтуїція, оригінальність, вмє фантазувати, має розвинену пам'ять, художньо-образне, асоціативне мислення;

3. емоційний критерій передбачає наявність у студента таких якостей, як емоційність, комунікабельність та втілення в життя накреслених цілей у музичній підготовці через такі вольові якості – наполегливість, самостійність та ініціативність;

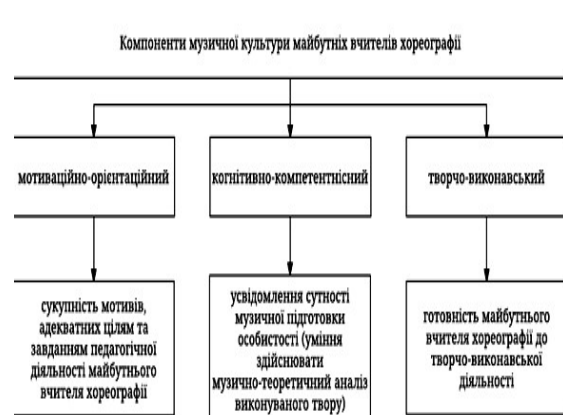
4. поведінковий критерій характеризує удосконалення музичної підготовки та ефективність творчої діяльності, що залежить від того, наскільки студент володіє досвідом творчої діяльності, має відповідні вміння й

навички.

Отже, резюмуючи викладене, зауважимо, що зазначені критерії удосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії оцінюють відповідні структурні компоненти музичної культури, а саме: мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-компетентнісний, творчо-виконавський (мал. 2).

Мотиваційно-орієнтаційний компонент – сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності майбутнього вчителя хореографії.

Показниками даного компоненту виступають: мотивація до здобуття музичних занять, творча спрямованість майбутнього вчителя хореографії; інноваційна обізнаність у музичній підготовці, наявність системи спонукань, які зумовлюють активність студента в учінні, стійке прагнення до досягнення успіху у музичній підготовці, прагнення студента застосовувати свої знання у сфері музичної діяльності; пробудження у майбутніх учителів хореографії позитивного ставлення до об'єкта і предмета його музичної діяльності; вироблення навичок аналізу та прагнення до активного вирішення нестандартних педагогічних ситуацій, інтересу до планування та освоєння музичних знань; формування настрою і постійної орієнтації на музичну підготовку.



Мал. 2. Компоненти музичної культури майбутніх учителів хореографії.

Мотиваційно-орієнтаційний компонент виступає основою для структурування основних властивостей і якостей особистості майбутнього вчителя хореографії як фахівця; виконує регулятивну й орієнтовну функцію в процесі музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії.

Когнітивно-компетентнісний: усвідомлення сутності музичної підготовки особистості, уміння здійснювати музично-теоретичний аналіз виконуваного твору.

Когнітивна складова визначається пізнавальними процесами і характеризується

обсягом знань (глибина, системність, стійкість), стилем мислення і загальним теоретичним орієнтиром діяльності. Зміст інтелектуальної сфери відкриває для майбутнього вчителя хореографії вільний і варіативний вибір нових знань, нових цілей, цінностей та особистісних смислів.

Знання збагачують авторське бачення проблематики в галузі професійної діяльності вчителя-хореографа у навчально-виховному процесі.

Відповідно, сформованість когнітивного компоненту досліджуваної готовності передбачає володіння майбутнім вчителем хореографії:

1) загально педагогічними знаннями, до яких відносимо: знання з педагогіки; знання з предмету навчання; знання з психології; знання з музики;

2) знання про сутність і специфіку навчально-виховного процесу;

3) знання про особливості і специфіку діяльності інших суб'єктів навчально-виховного процесу;

4) знання про сутність і специфіку навчальної та професійної взаємодії між суб'єктами у навчально-виховному процесі;

Компетентнісна складова визначається знаннями з предмету, вміннями їх застосувати в адекватно відібраному арсеналі методичних процедур та передбачає володіння:

1) знаннями про соціально-філософські проблеми та концепції, що визначають розвиток сучасної освіти, вміння їх використовувати в обґрунтуванні власної професійної діяльності;

2) знаннями сучасних ефективних технологій навчання і вміннями адекватно оцінювати внутрішні та зовнішні умови для їхнього застосування;

3) вміннями використати систему знань когнітивного компоненту у процесі відбору, структурування та конструювання змісту навчального матеріалу і прогнозування результативності від його використання у навчально-виховному процесі;

4) знаннями про структуру навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності у навчально-виховному процесі та вміння їх використати у процесі проектування власної діяльності та діяльності інших суб'єктів навчально-виховного процесу.

Творчо-виконавський компонент представляє собою готовність майбутнього вчителя хореографії до творчо-виконавської діяльності.

Серед показників даного компоненту виділимо наступні: розвиток творчих здібностей; розвиток музично-виконавських умінь; міра здатності до художньо-педагогічної комунікації; навички та вміння організувати

професійну діяльність; розуміння мети і завдань діяльності майбутнього вчителя хореографії; ступінь інтересу до творчо-виконавської діяльності, потреба у самовираженні в процесі творчо-виконавської діяльності, характер ставлення до майбутньої професії тощо.

Окреслимо творчо-виконавські вміння, необхідні майбутньому вчителю хореографії: творчо проводити заняття хореографії у відповідності з метою, принципами і завданнями організації навчально-виховної роботи; сформованість загально педагогічних умінь: інтелектуальних, комунікативних, організаторських; наявність педагогічних, музичних та хореографічно-виконавських умінь і навичок, до яких можуть бути віднесені: сформованість музичних знань, відпрацьованість різних видів танцювальної техніки, артистизм, володіння процесом виконання, вміння перетворюватись та передавати художні образи, навички музичної та хореографічної імпровізації.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, запропонована методика удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії є ефективною, дієвою й цілісною, усі її складові мають чітке призначення й перебувають у тісному взаємозв'язку та спрямовані на досягнення мети, а отже, сприяють формуванню основних компонентів музичної культури майбутніх учителів хореографії: мотиваційно-орієнтаційного, когнітивно-компетентнісного, творчо-виконавського, тобто формуванню у майбутніх учителів хореографії сукупності мотивів до здобуття музичних знань, підвищенню інтересу до музичної діяльності, розвитку творчих здібностей та навичок організувати професійну діяльність, підвищенню рівня обсягу музичних знань.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія. / Р. С. Гуревич; наук. ред. С. У. Гончаренко. – К.: Вища школа, 1998. – 50 с.
2. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл., які вивч. дисц. мистецьк. циклу] / О. П. Рудницька, А. Г. Болгарський, Т. Ю. Свистельникова. – К., 1998. – 254 с.
3. Словник іншомовних слів. – М.: Просвещение, 1987. – 241 с.
4. Філіппова Л. Л. Модель формування інформаційної культури майбутніх економістів / Н. Т. Тверезовська, Л. Л. Філіппова // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – Вип. 143. – К., 2009. – С. 45–50.

REFERENCES

1. Hurevych, R. S. (1998). *Teoretychni ta metodychni osnovy orhanizatsiyi navchannya u profesiyno-tekhnichnykh zakladakh: [Monohrafiya]*. Theoretical and methodical bases of training in vocational [Monograph]. Kyiv.
2. Rudnyts'ka, O. P. (1998). *Osnovy pedahohichnykh doslidzhen: navch.-metod, posib. [dlya stud. vyshch. navch. zakl., yaki vyvch. dysts. mystetsk. tsyklus]*. [Foundations of educational scientific: textbook.-a method, posob. [for stud. visch. proc. institu., that vivc. discitis. mystack. cycle]]. Kyiv.
3. *Slovnnyk inshomovnykh sliv.* (1987). [Dictionary of foreign words]. Moscow.
4. Filippova, L. L. (2009). *Model formuvannya informatsiynoi kultury maybutnikh ekonomistiv.*

[Model of formation of information culture of future economists]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ХЕ СЮЕФЕЙ – аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HE SUEFEI – postgraduate student of NPU named after N. Drahomanov.

Circle of scientific interests: professional training of future teachers of musical art.

Дата надходження рукопису 19. 04. 2017 р.

УДК: 378+78+37.011.31:37.015.31

ХУА ВЕЙ – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
e-mail: 7704304@mail.ru

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В світі, що постійно змінюється, в час, коли оновлення соціокультурного середовища відбувається швидкоплинно і безперервно, вчитель, особливо в галузі музичної освіти, необхідно має бути мобільним, креативним та творчо реалізованим. Формування потенційних творчих сил особистості є універсальним шляхом позитивного впливу на особистість педагога, на особистість учня, та на всю освітню систему в цілому. Творчість, що визначається в аспекті мислення і в аспекті діяльності, проявляється в створенні оригінальних цінностей, закономірностей, методів дослідження та перетворення світу. Без творчості професійний образ вчителя не є завершеним, без неї неможливо говорити про педагогічну майстерність, адже саме творчий компонент робить діяльність педагога особистісно ціннісною, неповторною, натхненною і унікальною. Це, безперечно, стосується діяльності вчителя музики, адже мистецтво, його духовно-творча природа, виступає як джерело творчого самовираження майбутнього вчителя музики.

Дослідження феномену творчого потенціалу показали його інтегральність, складність і багатогранність, зокрема в

контексті навчання гри на фортепіано майбутнього вчителя музики, що зумовлює обґрунтування і впровадження в навчальну діяльність спеціально створених для його формування педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен творчого потенціалу досліджувався вченими в галузі філософії (Л. Коган, Р. Пономарьова, О. Чаплигін та ін.), психології (М. Гнатко, В. Рибалка, В. Роменець та ін.), педагогіки (П. Кравчук, Н. Посталюк, О. Виговська, В. Лісовська, О. Приходько та ін.). Різні аспекти творчого становлення майбутнього педагога в галузі музичної освіти висвітлюються в наукових працях таких дослідників, як Л. Арчажникова, О. Глузман, С. Науменко, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. Особливості творчого потенціалу вчителя музики обґрунтовано з точки зору інтеграції педагогічно-методичної, виконавсько-інтерпретаційної та власне музичної творчості (І. Кривохижа); а його формування та розвиток вимагає спеціально створеного середовища (Н. Мартишина).

Мета статті витікає з вищевикладеного і полягає в обґрунтуванні педагогічних умов, організація яких в процесі навчання гри на фортепіано майбутнього вчителя музики

сприятиме формуванню творчого потенціалу останнього.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема творчого потенціалу вчителя музики вивчається в ракурсі наукового феномену творчості, зокрема педагогічної. Творчість в особистісному аспекті, незалежно від виду діяльності, в якій вона проявляється, характеризується такими рисами, як прагнення до нового, здатність до аналізу і самоаналізу, гнучкість і широта мислення, воля і уява [6]. В діяльнісному аспекті творчість позначається як створення якісно нових матеріальних або духовних цінностей. Такий вид діяльності характеризується нешаблонністю, неконформністю, та є проявом індивідуальності людини-творця. Вважається, що неможливо навчити людину творчості, але педагогічна система може сформувати необхідні передумови творчої активності, які, змінюючи структуру навчальної діяльності, стануть чинником формування творчої особистості [10].

Творчий потенціал характеризується низкою якостей, які демонструє творча особистість. Серед таких якостей вчені називали здатність побачити проблему з незвичної точки зору, відмовлятися від авторитетів, уникати передбачених рішень, легко викликати і комбінувати асоціації та образи, критично оцінювати ситуації та явища тощо. На основі аналізу теоретичних досліджень з питань творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, ми визначаємо останній як систему особистісно-професійних якостей і здібностей, спрямованих на створення суб'єктивно і об'єктивно нового в музично-педагогічній практиці, що спонукає особистість до творчої самореалізації, саморозвитку і професійного самовдосконалення.

Проаналізувавши сучасні наукові дослідження, ми обґрунтували структуру творчого потенціалу майбутнього вчителя музики (зокрема, в процесі навчання гри на фортепіано), яка, в контексті нашого дослідження, складається з таких компонентів: спонукально-ціннісний, когнітивно-світоглядний, креативно-діяльнісний, рефлексивно-інтерпретаційний.

Ми припустили, що формування кожного компоненту творчого потенціалу майбутнього вчителя музики потребує особливої стратегії, яка, на наш погляд, має будуватися на засадах таких теоретико-методологічних підходів: аксіологічний, системно-інтегративний, особистісно-креативний, рефлексивний та акме-синергетичний. Комплекс наведених

теоретико-методологічних підходів дав змогу обґрунтувати низку педагогічних умов, які в контексті нашого дослідження, ми, спираючись на визначення О. Бражнич [4], трактуємо як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин здійснення навчального процесу, спрямованих на ефективне формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки.

Першою педагогічною умовою, на наш погляд, має бути така, що активізує особистісне прагнення майбутнього фахівця до включення у творчу діяльність і усвідомлення ним цінності педагогічної творчості в галузі обраної професії. Ми визначили дану умову як *стимулювання ціннісної установки майбутніх учителів музики щодо формування творчого потенціалу*.

Поняття «установка» було введено до наукового обігу німецьким вченим К. Ланге наприкінці XIX століття в якості позначення готовності до дій, обумовленої наявним досвідом. Глибоке і ґрунтовне дослідження установки ми знаходимо в працях Д. Узнадзе, який визначав, що це цілісний динамічний стан готовності суб'єкта до активності, який зумовлюється внутрішньою потребою і зовнішніми обставинами суб'єкта.

Вплив на формування і стійкість установки можливо забезпечити двома шляхами (Дж. Брунер, М. Сміт). Першим є зовнішній контроль, який спричиняє необхідність підкорення іншим, а другим – процес ідентифікації суб'єкта з оточенням, що актуалізує для індивіда особистісне значення. Отже ми бачимо, що активізуючим чинником формування установки є цінність. Ціннісний компонент стає регулятивним елементом установки, який впливає на всю її структуру. Відтак, ціннісна орієнтація починає виступати в якості установки і визначати активні вибіркові прояви активності особистості. Можна стверджувати, що посилення установки на формування творчого потенціалу в процесі навчання гри на фортепіано у майбутніх учителів музики потребує активізації всіх сфер їхньої особистості в означеному напрямі й має здійснюватися через увесь спектр видів діяльності у вищому навчальному закладі – навчальну, виховну, практичну, дослідницьку, самоосвітню.

Стимулювання ціннісної установки на творчу активність відбувається за допомогою творчих завдань, які перетворюють освітній простір з регламентованої системи трансляції знань на творчу лабораторію. Пошук нестандартних, неочікуваних рішень, в

процесі навчання за такими умовами, поступово стає звичною стратегією, яка здатна принести задоволення. означає, що ціннісна позитивна установка на формування творчого потенціалу в процесі навчання гри на фортепіано закріплюється завдяки позитивному творчому прикладу викладача і активної підтримки індивідуально-творчого стилю кожного суб'єкта. Така взаємодія вимагає від викладачів і освітньої системи високого рівня педагогічної толерантності.

У сучасних наукових педагогічних дослідженнях толерантність визначається як гуманістично зорієнтована професійна здатність педагога до розуміння, визнання й прийняття суб'єкту освітньої взаємодії. При цьому вказується, що розуміння передбачає можливість подивитися на світ очима іншого, визнання окреслюється як готовність бачити в суб'єкті носія інших цінностей, а прийняття ґрунтується на позитивному ставленні до іншого [1]. Толерантність у межах проблеми стимулювання ціннісної установки на формування творчого потенціалу слід розуміти як здатність викладача сприймати позитивно інші судження, інший погляд на вирішення художньо-педагогічних проблем, будь-які прояви творчої поведінки, незвичний погляд на художньо-виконавську інтерпретацію музичного твору шляхом встановлення зі студентами відносин довіри, співпраці, компромісу, позитивних оцінок, і дипломатичного фасилітованого навчання.

Другою педагогічною умовою формування творчого потенціалу ми визначили *організацію креативно орієнтованого розвивально-освітнього середовища*. Організація даної педагогічної умови розповсюджує вплив на всі види творчо-педагогічної взаємодії в процесі навчання гри на фортепіано. Це стосується навчання в класі фортепіано, концертмейстерському класі, творчих позанавчальних видах діяльності, конкурсних і концертних виступів, самостійних занять, колективних творчих семінарів з питань фортепіанної підготовки.

Проблематика навчального, розвиваючого, виховного середовища досліджувалася багатьма вченими (Є. Бондаревська, Б. Ельконін, Л. Новіков, В. Ясвін та ін). Спираючись на визначення науковців і теоретичні положення нашого дослідження, ми визначили креативно орієнтоване навчально-розвивальне середовище педагогічного ВНЗ як соціально-педагогічне утворення, в якому відбувається формування творчого потенціалу студента в процесі навчання гри на фортепіано на основі таких характеристик: повага до особистості

кожного студента; динамічність й активність всіх суб'єктів освітнього процесу; рефлексивність, діалогічності, посилення уваги до дослідної діяльності, наявність сприятливої психологічної атмосфери.

Психологічна атмосфера навчально-розвивального середовища розуміється як стиль, емоційне забарвлення спілкування, стійкий емоційний фон, який виникає в процесі спільної діяльності [2]. Креативно орієнтоване середовище, завдяки атмосфері довіри, здатне знімати психологічні бар'єри між учасниками навчально-творчої діяльності, що знімає емоційне напруження, активізує студентів до творчого пошуку, ризику, розкріпає їх (О. Белікова). Дана психологічна атмосфера спочатку створюється завдяки фасилітативній діяльності викладачів, але з часом їхня організуюча роль переходить до студентів, які самі вже здатні, через творчу діяльність і демократичне ставлення, організувати сприятливий творчий клімат на засадах взаємоповаги і потреби до творчої самореалізації.

Ми вважаємо, що практичним наповненням креативно орієнтованого розвивально-освітнього середовища має бути активна дослідна діяльність, яка визначається як чинник формування творчого потенціалу особистості завдяки активізації пізнавальної діяльності і поглибленню творчо-пошукового досвіду [5]. Дослідна діяльність в процесі навчання гри на фортепіано реалізується через самостійну репертуарну стратегію, в процесі педагогічної практики, художньо-творчої діяльності в рамках концертмейстерського класу, самостійне будівництво концепції музичного твору на основі художньо-виконавського і методичного аналізу мистецькознавчих джерел. Реалізація такої діяльності буде, на наш погляд, ефективною завдяки впровадженню в процес навчання гри на фортепіано моделювальних технологій та комп'ютерних інновацій.

Наступною педагогічною умовою формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музики ми визначили *здійснення індивідуального творчого супроводу студентів в процесі фортепіанної підготовки*.

Означена педагогічна умова ґрунтується на тому, що завданням сучасного освітнього простору відповідає такий вид викладання, при якому відбувається саморозкриття студента як зрілої і вільної особистості, яка свідомо несе відповідальність за власне самобудування. Відтак, усе більш актуальною стає така форма педагогічної взаємодії, як

супровід, що діє за принципом індивідуалізації навчального процесу та створює умови для планування студентом власних навчальних траєкторій.

У загальному сенсі в наукових дослідженнях супровід позначається як системна соціально-психологічна допомога та форма соціально-психологічної підтримки (Г. Бардієр, Є. Казакова, Є. Козирева). Така форма взаємодії як супровід націлюється на розвиток та саморозвиток особистості і з змістом і наповненням розділяється на психологічний, педагогічний, методичний або інтегровані види [9]. Творчий супровід майбутнього вчителя музики, який здійснює викладач в процесі організації навчання гри на фортепіано ми розглядаємо як комбінований вид психологічного і педагогічного супроводу, який відбувається на основі співтворчості, демонструє позитивний творчий приклад з боку педагога, активізує ініціативу і відповідальність студента, та ухвалює його індивідуальність в музично-творчій діяльності.

Останньою умовою ми вважаємо доцільним виокремити *впровадження проектних технологій в процес навчання гри на фортепіано*. Проектування (від лат. *proiectus* – «кинутий вперед») як педагогічна технологія отримало визнання в ХХ столітті в результаті науково-практичних розробок Дж. Дьюї. Від інженерно-технічних розробок проектування розповсюджується до різних наукових галузей завдяки своїй поліфункціональності. Так, філософська думка розглядає проект як результат духовно-перетворюючої діяльності; в галузі соціального менеджменту – проектування це ситуативна комплексна технологія для вирішення різноманітних проблем, яка має чітко встановлений термін [3]; в галузі педагогічних наук проектування визначається і розглядається як змістовне, методичне, технічне та психологічне оформлення задуму (В. Сластьонін), як задум і його практичне втілення, через планування та визначення умов реалізації (В. Безпалько).

Проектування одноставно визначається дослідниками як творча продуктивна діяльність, адже даний метод використовується для створення педагогічних інновацій (Н. Яковлева), для отримання об'єктивно або суб'єктивно нового бажаного результату, спрямованого на подальший розвиток суб'єкта (А. Пуліна), для реалізації педагогічних задумів, спрямованих на розвиток та вдосконалення освіти і її суб'єктів [7].

Впровадження в процес навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики

діяльності проектування вимагає від всіх учасників освітнього простору глибокого розуміння технології, змісту і поетапної моделі проектування. В процесі дослідження проектування як виду педагогічної творчої діяльності вчені розглядали різні поетапні схеми (Дж. ван Гіг, О. Новіков, В. Шепель, О. Заїр-Бек та ін). Відкидаючи деякі розбіжності, можливо зазначити, що всі розробки щодо технології проектування мають багато спільного. Так, початковим етапом усіх моделей є прогнозування результатів та планування стратегій, в центрі всього перебігу проектної діяльності – реалізація проекту, а останнім етапом є рефлексія та корекція результатів [8].

Означена педагогічна умова спрямована на актуалізацію усвідомленого творчого саморозвитку, який потребує від студента постанови таких проектних завдань, вирішення яких, у свою чергу, стане основою для нових задач з метою постійного зростання. На основі рефлексії і оцінки результатів як етапу проектної діяльності відбувається усвідомлення, передбачення і прогнозування студентом подальшого творчого, професійного і особистісного розвитку

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, в статті було викладено ряд педагогічних умов, які, на нашу думку, сприятимуть формуванню творчого потенціалу майбутнього вчителя музики в процесі навчання гри на фортепіано. Означені умови торкаються всіх видів навчальної діяльності в класі фортепіано і в концертмейстерському класі, та розглядаються як такі, що мають допомогти майбутнім фахівцям сформувати необхідні для творчої діяльності ціннісні орієнтації, теоретичний і практичний досвід, здатність до адекватної самооцінки. Подальше дослідження означеної проблеми творчого потенціалу передбачає практичну перевірку ефективності означених педагогічних умов та узагальнення отриманих результатів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андреев М. В. Формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / М. В. Андреев. – Харків, 2009. – 23 с.
2. Баранова Н. Психологічний клімат у колективі // Редакція загальнопедагогічних газет, бібліотека «Шкільного світу». – Київ, 2003. – 143 с.
3. Бушуев С. Д. Динамическое лидерство в управлении проектами [Текст] : [монография] /

С. Д. Бушуев, В. В. Морозов; Укр. асоц. упр. проектами. – К. : Українська асоціація управління проектами, 1999. – 312 с.

4. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.

5. Драч І. І. Оцінювання творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип. 41. – С. 153–160.

6. Загвязинський В. І. Педагогічна творчість учителя / В. І. Загвязинський // Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.

7. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. С. Заир-Бек. – СПб., 1995. – 49 с.

8. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; [под ред. В. А. Сласскина, И. А. Колесниковой]. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.

9. Козирева О. Програма психологічного супроводу школярів, їхніх учителів і батьків (1–11 кл.) : Робота шкільного психолога [Текст] / О. Козирева // Психолог. – 2003. – № 41 (листопад). – С. 5–15.

10. Філософія: підручник/ за заг. ред. М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалки. – К., Харків : Консум, 2000. – 548 с.

REFERENCES

1. Andryuev, M. V. (2009). *Formuvannya tolerantnosti vchytelya zahalnoosvitnoyi shkoly: avtoref. dys. na здobuttya nauk. stupenya kand. ped. Nauk.* [Tolerance secondary school teachers: Thesis. Dis. for obtaining Sciences. degree candidate. ped. Sciences specials]. Kharkiv.

2. Baranova, N. (2003). *Psykhologichnyy klimat u kolektyvi.* [The psychological climate in the team]. Kyiv: Biblioteka «Shkilnoho svitu».

3. Bushuev, S. D. (1999). *Dinamicheskoye liderstvo v upravlenii proyektami.* [Dynamic leadership in project management]. Kyiv.

4. Brazhnych, O. G. (2001). *Pedahohichni umovy dyferentsiyovanoho navchannya uchniv*

zahalnoosvitnoyi shkoly : dys. kand. ped. Nauk. [Pedagogical conditions of differentiated teaching secondary school students: Thesis. candidate. ped. Science]. Kryvyi Rih.

5. Drach, I. I. (2005). *Otsinyuvannya tvorchoho potentsialu studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv.* [Evaluation of creative potential of students in higher education]. Kyiv.

6. Zahvyazynskyy, V. I. (2000). *Pedahohichna tvorchist uchytelya.* [Teaching art teacher]. Kyiv: IZMN.

7. Zaire-Beck, E. S. (1995). [Theoretical bases of teaching pedagogical designing]. Sankt-Peterburg.

8. Kolesnikova, I. A. (2008). *Pedagogicheskoye proyektirovaniye : ucheb. posobiye dlya vyssh. ucheb. Zavedeniy.* [Pedagogical Design: Textbook. Allowance for higher education. Training. Institutions]. Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiya».

9. Kozirieva, O. (2009). *Prohrama psykhologichnoho suprovodu shkolyariv, yikhnikh uchyteliv i batkiv (1–11 kl.) : Robota shkilnoho psykhologa.* [The program of psychological support of pupils, their teachers and parents (1-11 cl.): The work of the school psychologist]. Kyiv: Vydavnytstvo «Psykholog».

10. Horlach, M. I., Kremen, V. H., Rybalka, V. K. (2000). *Filosofiya: pidruchnyk.* [Philosophy: Textbook]. Kharkiv: Konsum.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ХУА ВЕЙ – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики, розвиток творчих здібностей у процесі навчання гри на фортепіано.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HUA WEI – PhD student Department of musical art and choreography of the South Ukrainian national pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Circle of scientific interests: the formation of the creative potential of future teachers of music, development of creative abilities in the process of learning piano.

Дата надходження рукопису 17. 04. 2017 р.

УДК 378.016:78

ХУАН ЯЦЯНЬ –

аспірант кафедри музично-інструментальної підготовки
Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського
e-mail: nkbelowa@mail.ru

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УСПІШНОСТІ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Професійна діяльність учителя музики в сучасних соціокультурних умовах наповнюється якісно новим змістом через переосмислення освітніх і виховних функцій школи. Це, в свою чергу, зумовлює зміни в характері фахової підготовки майбутнього професіонала, що проявляється не тільки в якісному оволодінні студентами системою знань, логікою міркувань і способами реалізації художньо-освітньої діяльності, а й у всебічному осягненні музичної культури, розвитку почуттів, визначенні системи художніх цінностей та смислів тощо. Означене сприяє становленню внутрішнього світу особистості на основі знань і емоцій. Сучасний вчитель музики сьогодні повинен бути не стільки транслятором інформації або інструктором, скільки носієм духовної культури. Для реалізації цієї місії йому необхідні: розвинене логічне й образне мислення, здатність до емпатії, до тривалої та продуктивної мистецько-педагогічної діяльності в умовах емоційної напруги, здатність до перевтілення, співтворчості і співпереживання, виразність і експресивність фахових дій тощо. Вчитель музики повинен уміти підтримувати й удосконалювати свою творчу форму і володіти мистецтвом самовираження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи проблеми творчого самовираження особистості простежуються в ідеях екзистенційно-гуманістичної філософії М. Бахтіна, М. Бердяєва, А. Камю, Ж. Сартра в контексті унікальності кожного індивіда, його природної потреби в самовдосконаленні і самореалізації. Питання потреби людини в самоактуалізації та самовираженні розглядається гуманістичною психологією (Ш. Бюллер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) і педагогікою (І. Бех, Є. Бондаревська, Б. Гершунсткий, І. Зязюн, В. Радул, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Г. Шевченко та ін.) як «мета-потреба», духовна необхідність, цінність найвищого рівня, актуалізація якої дозволяє здійснити особистісне призначення.

У галузі мистецької педагогіки накопичений значний досвід щодо

формування і розвитку вмінь, навичок та здібностей, що сприяють художньо-творчому самовираженню студентів музично-педагогічних вишів. На думку таких учених, як-от: О. Олексюк, А. Зайцева, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка, Н. Сегеда, М. Ткач, самовираження дозволяє майбутньому фахівцю демонструвати, розвивати і реалізовувати в процесі музичного навчання свою художньо-творчу індивідуальність, особистісні професійно значущі цілі, цінності. Даний феномен дослідники ототожнюють з вектором розвитку особистості, який спрямований на максимальну реалізацію свого творчого потенціалу в процесі художньо-освітньої діяльності.

Мета статті. Отже, проблема самореалізації і самовираження особистості досліджувалася багатьма вченими, зокрема і в галузі мистецько-педагогічної освіти. Однак до сих пір вимагає уточнення методологічне підґрунтя успішності творчого самовираження майбутніх учителів музики, в тому числі і під час виконавсько-інструментальної підготовки, що й вважатимемо метою даної статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнення наукових поглядів учених щодо змісту й особливостей творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки дало змогу визначити сутність даного феномена. На нашу думку, це – процес самодослідження і реалізації творчого потенціалу та фахового досвіду під час усвідомленого визначення й експресивно-інтонаційного звукового втілення власної індивідуальної виконавсько-інструментальної концепції, адекватної до існуючих мистецько-усталених виконавських традицій через самопред'явлення в умовах діалогової художньої взаємодії, що забезпечує особистісно-фахову самоактуалізацію, самоствердження і самореалізацію.

Вирішення задач щодо розробки методи творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки в єдності з

© Хуан Яцян, 2017

розвитком у них творчого потенціалу вимагає визначення і реалізації адекватних сутності цих процесів методологічних підходів. Підхід, як підкреслює Е. Юдін, є принциповою концептуальною орієнтацією дослідника, є точкою зору, під кутом якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), є принципом, який керує загальною стратегією дослідження [7].

Нами визначено, що методологічною основою організації педагогічних умов і методичного супроводу вдосконалення досліджуваного феномена є: *антропологічний*, *семіотичний*, *акмеологічний* і *синергетичний* підходи. Опора наукової роботи на дані підходи в єдності та цілісності зумовлено тенденцією створення системної методології в мистецькій педагогіці, яка розглядається як створення концептуального простору, де взаємодіють різні моделі педагогічних об'єктів.

Антропологічний підхід до вивчення заявленої проблеми в психології і педагогіці ґрунтується на тому, що людина є і суб'єктом виховання і тим суб'єктом, що виховує [1]. При цьому сам процес виховання розглядається як життя, наповнене подіями і можливостями творчої реалізації та самоактуалізації особистості.

Слід наголосити на переважанні гуманітарних трактувань у розумінні виховання як життєвої практики (буття) та існування різних його інтерпретацій. Виділимо позицію ряду дослідників, які розглядають феномен виховання через мистецтво й художню творчість у якості моделі організації світу як світу людського, створеного для людини (О. Андреев, М. Бахтін, А. Зісь та ін.). Вивчення особливостей художнього виховання, яке здійснюється засобами музики, може забезпечити визначення необхідних орієнтирів організації означеного процесу, оскільки мистецтво суб'єктне і суб'єктивне, особистісно значуще, цілісне та є обов'язково продуктом творчості суб'єкта, результатом його творчого самовираження.

Отже, антропологічний підхід до вивчення заявленої проблеми полягає в усвідомленні власне людської змістовності процесу творчого самовираження, осмисленні феномена творчості в якості одного зі своєрідних фундаментальних фактів буття людини і пояснювального принципу актуалізації її суб'єктивного досвіду творчого самовираження в зовнішньому світі. Саме категорія «людина» адекватна задачам подолання однобічності й недостатності дослідження суб'єкту, зокрема майбутнього

вчителя музики, всебічного пошуку потенційних можливостей формування і розширення його творчого потенціалу. Тому важливості набуває процес пошуку «людинодомірних» мистецько-педагогічних засобів щодо вдосконалення творчого самовираження студентів мистецько-педагогічних вишів, у тому числі й під час виконавсько-інструментальної підготовки.

Антропологічному підходу часто протиставляється *семіотичний*, який трактує продукти творчої діяльності особистості як сукупність знаків, символів, кодів, шифрів. На нашу думку, означені два методологічні підходи слід розглядати не з позиції взаемовиключення, а як взаємодоповнення. Зокрема, зміст результатів творчого самовираження особистості, на джерело походження яких указує антропологічний підхід, вбирається культурою, тобто людиною, яка створює цю культуру, через певну знаково-символічну форму. Знаки і символи звернені і до розуму й, водночас, до почуттів суб'єкту, оскільки вони мають ідеально-матеріальну природу: вони ідеальні за змістом та матеріальні за формою. Ідеальний зміст знаків і символів сприймається розумом людини, зокрема майбутнього вчителя музики, але це стає можливим тільки завдяки матеріальній формі знаків і символів, звернених до почуттів студента, здатності відчувати, яка, в свою чергу, ґрунтується на більш елементарній здатності – здатності відчувати. Взагалі, існування людської здатності мислити і здатності відчувати є взаємозалежними. Тому, чим яскравіше форма того чи іншого символу, чим більше емоцій і відчуттів вона викликає, тим більше стає ймовірністю успішного творчого самовираження майбутніх учителів музики, зокрема в процесі виконавсько-інструментальної підготовки під час інтерпретації музичного твору.

Таким чином, пізнавальна цінність семіотичного підходу в контексті дослідження заявленої проблеми полягає в тому, що він звертає увагу на знаково-символічну форму, яка зумовлює зміст інструментально-інтерпретаційної творчості майбутнього вчителя музики. Однак підстави, відповідно до яких формується і змінюється цей зміст, залишаються, з точки зору семіотичного підходу, поза зоною видимості. Ці питання розкриває антропологічний підхід – завдяки якому стає зрозумілим, що смислове ядро процесу творчого самовираження формується в залежності від того, який, у творчому сенсі, необхідний тому чи іншому суспільству фахівець у галузі мистецької освіти.

Як відомо, кожний елемент нотного тексту – нотний знак, словесне або графічне позначення – в силу своєї семіотичної природи може бути розшифрований в межах певного поля значень. Отже, при розкодуванні нотного тексту і визначенні звукових структур, які його зумовлюють, майбутній вчитель музики щоразу робить вибір з ряду можливих інструментальних прочитань, інакше кажучи, творчо інтерпретує цей текст. Таким чином, розкодування невіддільне від творчої діяльності, яка полягає в суб'єктивному визначенні значень і значимості нотного тексту музичного твору, що сприяє самовираженню студента.

Дихотомія «значення – значимість» (Ф. де Соссюр) характеризує смислову сторону музичного знака – те, що позначається певним чином, створюючи план змісту, ту інформацію, яку транслює музичний знак. Значимість є величиною постійною, що забезпечує музичному твору його ідентичність. Значення – величина змінна, рухлива, завдяки чому твір продовжує існувати, не втрачаючи своєї цінності, в різні моменти історичного часу [5, с. 190]. Саме виконавцю належить величезна роль в еволюції значень. А варіантна множинність трактувань лежить у галузі варіантності значень, що зумовлює творчі дії у виконавця-інструменталіста. Історія музично-інтерпретаційного мистецтва знає приклади різного творчого переосмислення творів у виконавському трактуванні.

Як стверджує Н. Корихалова, музичний твір існує в трьох онтологічних станах або формах:

- потенційній – можливій;
- віртуальній – сукупності виконавських реалізацій творів, які вже сталися, і про які зберігаються спогади у свідомості виконавця та слухачів;
- актуальній – існування твору в конкретному творчому виконавському акті, – який здійснюється в даний момент часу і сприймається слухачами [5].

Щодо означених форм, генетично первинною є потенційна, яка закріплюється в нотному записі. Специфічність буття музичного твору в актуальній формі є в тому, що воно постає у вигляді варіантної безлічі й сприяє його творчому трактуванню з боку інструменталіста, зокрема майбутнього вчителя музики.

На основі прочитаного нотного тексту в майбутнього фахівця виникає в уяві звуковий образ. Емоційна реакція студента є згодом важливою для створення цілісного образу музичного твору. Первісне емоційне

віддзеркалення набуває «вид загального симультанного уявлення, яке містить логіку розвитку змісту музичного твору» [3, с. 193]. На основі такого уявлення зароджується виконавська гіпотеза і концепція. Від загального відчуття образного ладу інструментального твору здійснюється перехід до обробки його деталей: образ в процесі аналізу конкретизується, деталізується, в процесі внутрішньослухового пошуку кристалізуються засоби виразності. Все означене дозволяє творчо самовизначитися під час інтерпретації музичного твору.

Акмеологічний підхід до дослідження особистості в педагогіці і психології ґрунтується на тому, що головним у розвитку індивідуальності суб'єкту є його самоактуалізація, а отже – і самовираження, що є актуальним для нашого дослідження: якщо майбутній вчитель музики залучений до процесу самовираження, зокрема під час виконавсько-інструментальної підготовки, то це зумовлюватиме його фаховий розвиток і зростання. Системоутворюючими факторами процесу розвитку в теорії акмеології розглядаються еталони або ідеали «акме», а рушійною силою – смислотворення, потреби до самореалізації та самовираження.

Цінність акмеології для вирішення проблеми творчого самовираження студента мистецько-педагогічного вишу в процесі виконавсько-інструментальної підготовки зумовлена тим, що індивідуальність в ній розглядається як вища сутність професіоналізму майбутнього вчителя музики.

Узагалі, говорячи про індивідуальність, представники акмеології відмежовують її від особистості, вважають, що особистість та індивідуальність є верхніми модусами суб'єктної реальності людини. Ю. Гагін зокрема зазначає, що акмеїзм формування особистості проявляється в прагненні злитися з соціально привабливою роллю і визнанні при цьому суспільних норм. Акмеїзм становлення індивідуальності – в утвердженні своєї Віри і своєї *Творчості*, у безперервному русі до справжності й досконалості [2].

Визначення особливостей творчого самовираження майбутнього вчителя музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки через призму акмеології дозволяє зробити висновок про те, що досліджуваний процес передбачає тривалість, безперервну залученість до музично-інтерпретаційного творчо-фахового зростання, а також до максимально можливого розвитку виконавських здібностей.

Звернемо увагу на акмеологічні умови сприяння успішності творчого самовираження студентів у процесі виконавсько-інструментальної підготовки. Акмеологічні умови – це значущі обставини, від яких залежить результативність досліджуваного процесу, зокрема – наявність системних якостей, які сприятимуть творчому зростанню і розвитку; індивідуальна творча ресурсність майбутнього вчителя музики під час інтерпретації інструментальних творів тощо. Отже, під час творчого самовираження студентів в процесі виконавсько-інструментальної підготовки вагомим значення набуває індивідуальність виконавця. Його складовими є: мистецький світогляд особистості майбутнього фахівця, ступінь розвитку художнього інтелекту, рівень загальної культури і художнього смаку, наявність професійних здібностей, рівень володіння виконавською технікою, ступінь почуттєво-емоційної сфери, наявність артистизму тощо.

Актуальним у науковому пошуку ефективних шляхів залучення майбутніх учителів музики до творчого самовираження під час виконавсько-інструментальної підготовки є деякі положення *синергетичного* методологічного підходу, який ґрунтується на розумінні того, що процес розвитку й удосконалення певної системи не може бути нав'язаним і одновекторним.

Термін «синергетика» походить від грецького «synergeia» – «співдружність», «співробітництво» й означає узгодженість взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого [4, с. 132]. Філософський словник містить більш розгорнуте визначення: Синергетика – сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, яке пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, нерівноважності, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення «порядку через хаос» (І. Пригожин), біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції.

Безпосередніми засновниками синергетичного підходу прийнято вважати І. Пригожина і Г. Хакена. Вивченню питань, пов'язаних із синергетикою в освіті, присвячені роботи В. Кременя, В. Буданова, Л. Ткаченко, М. Федорової, С. Курдюмова та ін. Зокрема, в дослідженнях цих авторів висвітлено пошуки шляхів щодо набуття нових знань особистістю, відкриття нових істин, які мають евристичний характер і ґрунтуються не тільки на певних правилах,

але й на інтуїції, уяві та творчості. Педагогічна синергетика дозволяє по-новому вивчати питання розробки проблем розвитку різних педагогічних систем, зокрема в галузі мистецької освіти, розглядаючи їх перш за все з позиції «відкритості», співтворчості й орієнтації на саморозвиток і самовдосконалення.

У нашому дослідженні поняття творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки належить ідеї синергетичного підходу в мистецькій освіті, який передбачає орієнтацію на особистісно-орієнтовану сферу студентів у процесі підтримки індивідуальності.

Виконавсько-інструментальну підготовку майбутніх учителів музики, з позиції синергетики, можна вважати відкритою художньо-педагогічною системою, для якої характерні інтерпретаційно-творчий саморозвиток і самореалізація студентів. Узагалі, відкритим педагогічним системою на підставі синергетичних принципів властиво формувати, виховувати і розвивати в суб'єктів освіти нові якості – в тому числі й здатність до творчого самовираження. Майбутній вчитель музики не є чимось відокремленим від художньо-педагогічної системи, а навпроти – він перетворюється у відповідальний суб'єкт, частину системи, на яку оказує вплив. Як правило, таке розуміння проблеми сприяє творчій взаємодії суб'єктів художньо-педагогічної системи між собою, а також взаємодії з її об'єктами.

Синергетика надає нові можливості для трактування виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, що супроводжується художньо-педагогічною взаємодією викладача, студентів та інструментальних творів, за допомогою виявлення нелінійного характеру процесу творчого самовираження майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, від визначення концептуальних методологічних підходів щодо сприяння успішності творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки залежить ефективне вирішення заявленої проблеми. Нами визначено, що методологічною основою організації педагогічних умов і методичного супроводу формування й удосконалення досліджуваного феномена є антропологічний, семіотичний, акмеологічний і синергетичний підходи. При реалізації даних підходів актуалізується: пошук «людинодомірних» мистецько-педагогічних засобів щодо вдосконалення творчого самовираження студентів

мистецько-педагогічних вишів, зокрема під час виконавсько-інструментальної підготовки; знаково-символічна форма музично-інструментальних творів, яка зумовлює зміст інструментально-інтерпретаційної творчості майбутнього вчителя музики; безперервна залученість до музично-інтерпретаційного творчо-фахового зростання і максимально можливого розвитку виконавсько-інструментальних здібностей; вивчення процесу виконавсько-інструментальної підготовки з позиції «відкритості», творчої взаємодії, нелінійності, біфуркаційності та орієнтації на саморозвиток і самовдосконалення студентів.

Перспективною темою подальшого дослідження може стати визначення педагогічних умов і методики творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бим-Бад Б. М. Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 5–10.
2. Гагин Ю. А. Акмеологические аспекты предмета психологии / Ю. А. Гагин // Вестн. Балт. пед. акад. : Вып. 55. – 2004. – С. 45–60.
3. Гржибовская Р. Н. Интерпретация музыкального произведения // Теория и методика обучения игре на фортепиано / [под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 188–198.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
5. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки : Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н. П. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
6. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грищанов. – М. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 897 с.
7. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : URSS, 1997. – 444 с.

REFERENCES

1. Bim-Bad, B. M. (1994). *Antropologicheskiye osnovaniya teorii i praktiki obrazovaniya*. [Anthropological foundations of theory and practice of education]. Moscow: Pedagogika.
2. Gagin, Yu. A. (2004). *Akmeologicheskiye aspekty predmeta psikhologii*. [Akmeological aspects of the subject of psychology]. Sankt-Peterburg: Vestnik Balt. ped. Akad.
3. Grzhibovskaya, R. N. (2001). *Interpretatsiya muzykalnogo proizvedeniya // Teoriya i metodika obucheniya igre na fortepiano*. [Interpretation of a musical work // Theory and methodology of teaching the piano]. Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS.
4. Kodzhaspirova, G. M. (2000). *Pedagogicheskiy slovar : Dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. Zavedeniy*. [Pedagogical dictionary: For stud. Supreme. And media. Ped. Training]. Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiya».
5. Korykhalova, N. P. (1979). *Interpretatsiya muzyki : Teoreticheskiye problemy muzykalnogo ispolnitelstva i kriticheskiy analiz ikh razrabotki v sovremennoy burzhuaznoy estetike*. [Interpretation of music: Theoretical problems of musical performance and critical analysis of their development in modern bourgeois aesthetics]. Leningrad: Muzyka.
6. Gritsanov, A. A. (1998). *Noveyshiyy filosofskiy slovar*. [The newest philosophical dictionary]. Moscow.
7. Yudin, E. G. (1997). *Metodologiya nauki. Sistemnost. Deyatel'nost*. [The methodology of science. Systematic. Activities]. Moscow: URSS.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ХУАН ЯЦЯНЬ – аспірант кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: методика творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KHUAN YATSIAN – Post-graduate student of the Department of Musical Art and Choreography, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Circle of scientific interests: Methods of the creative self-expression of future music teachers in the performing-instrumental training.

Дата надходження рукопису 17. 04. 2017 р.

УДК 378:[37.011.3-051:54+57]

ЧУВАСОВА Наталія Олександрівна –

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри хімії та методики її навчання
Криворізького державного
педагогічного університету
e-mail:chuvasova-natalia@rambler.ru

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВНЗ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах постіндустріального суспільства роль вищої освіти у функціонуванні соціуму та в житті кожної людини принципово змінюється: високі темпи накопичення людством наукового та практичного знання, ускладнення всіх видів людської діяльності висувають набагато вищі вимоги до рівня підготовки спеціаліста з дипломом ВНЗ, ніж це було раніше. Це виражається, по-перше, у якісно вищому рівні володіння майбутнім учителем хімії та біології тим обсягом знань, які необхідні для ефективної професійної реалізації; по-друге, у якісно більш глибокому та системному оволодінні ним різними вміннями, технологіями та стратегіями пізнавальної та практичної діяльності; по-третє, у формуванні в нього мотивації до самостійного здобуття знань та вмінь, які у результаті швидких змін професійної та соціальної сфери виходять на поверхню та зі сфери інтелектуально «просунутої» переходять у розряд мінімально необхідного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічний супровід розглядається І. Дутювим, Е. Кузьміною, Л. Нечаєвим як тривалий процес, який здійснюється на всіх етапах особистісного розвитку особистості. Під час здійснення процесу супроводу між викладачем та студентом виникають відносини співтворчості, співпраці, емоційної відкритості й довіри один до одного. Психологічний супровід базується на ідеях посилення суб'єктності партнерів по спілкуванню, допомоги особистості в самостійному творчому розвитку.

Ідеї суб'єктності, ступеня свободи й творчих можливостей, конструктивних перетворень особистості в актах взаємодії розвиваються в роботах Б. Ананьєва, А. Асмолова, К. Абульханової-Славської, Б. Братуся, П. Блонського, А. Бодальова, А. Брушлинського, Л. Віготського, П. Гальперіна, А. Леонтьєва, А. Лурія, В. М'ясищева, А. Петровського, В. Петровського та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз

проблеми психологічного супроводу розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології у процесі фахової підготовки ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що творчий потенціал сучасного учителя як важлива характеристика його професіоналізму, досить багатогранне, динамічне явище. Розвиток творчого потенціалу пов'язаний з пошуком нових парадигмальних установок і методологічних підходів, які характеризують педагогічну реальність, її методологічні основи, без яких неможливо досягти ефективного вирішення досліджуваної проблеми.

У зв'язку з цим не випадково ключовими моментами в сучасних підходах до організації фахової підготовки педагогічного університету є питання розвитку творчого потенціалу студента за допомогою психолого-педагогічного супроводу його професійного становлення.

Особливо актуальним є психологічний супровід професійного становлення студентів для спеціальностей типу «людина-людина». Однією з них є професія вчителя хімії та біології, складність і специфіка якої полягає в тому, що основний інструмент для роботи з людьми – це особистість самого фахівця-педагога. Саме тому студенту за час навчання на природничому факультеті потрібно придбати не тільки теоретичні знання й навички, а і практичні, професійно важливі якості фахівця-педагога.

Інтерес до проблеми психологічного супроводу в рамках вітчизняної психології пов'язується з процесом гуманізації освіти. Необхідність психологічного супроводу, зумовлюється активним подоланням недоліків авторитарного й технократичного недавнього минулого. Так, А. Брушлинський [3] уважав, що основна проблема психологічного супроводу професійної підготовки фахівця у виші – це, передусім створення системи умов для саморозвитку особистості молодшої людини. Він зазначав, що для вищої школи особливо важлива система загальних, особистісних, психічних

© Чувасова Н. О., 2017

якостей і процесів студентів: мотивація, здібності, рефлексія тощо. Водночас найкраще, коли студенти опановують відповідні психологічні знання і психотехніку на основі власного життя й життя своїх близьких, тобто реальних проблемних ситуацій, що виникають під час їхньої діяльності й спілкування.

Важливою умовою творчого розвитку студентів А. Брушлинський також вважав розуміння студентами дієвості психологічної науки в подоланні ними життєвих труднощів і справжній інтерес до неї.

К. Абульханова-Славська [1] вказує, що важливим завданням психологічного супроводу, поряд із розвитком самосвідомості, є оволодіння особистістю в студентському віці рефлексією як способом виявлення та осмислення життєвих проблем і завдань. Така рефлексія може стати продуктивною й не призводити до зайвого самоконтролю. К. Абульханова-Славська підкреслює, що студентський вік є сензитивним періодом для розвитку рефлексивної здатності. Дане положення дозволяє виявити формування рефлексії як один із напрямів психологічного супроводу.

Отже, у нашій роботі під психологічним супроводом ми будемо розуміти – систематичну роботу викладачів, спрямовану на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології, на подолання труднощів, що виникають у процесі навчання й корекцію в емоційно-особистісній сфері, а також створення умов для успішного навчання.

А. Асмолов [2], розглядаючи психологічну базу ідеї супроводу, зазначає його зв'язок із соціально-історичним способом життя особистості. Він пише, що завжди є зона невизначеності щодо історичного часу, у якій особистість розглядається не тільки носієм соціально-психологічної поведінки, але й індивідуальністю, яка концентрує увагу на громадській позиції особистості, яка служить для вибору діяльності, у якій відбувається самореалізація особистості. Вчений вважає не особистість саму по собі, а спільні акти поведінки, взаємодії, що перетворюють ситуацію розвитку особистості. Процес індивідуального розвитку особистості будується шляхом взаємодії, контролю й саморегуляції поведінки. Тим самим, А. Асмолов розглядає психологічний супровід як допомогу в самоздійсненні індивідуальності. Даний підхід до проблеми психологічного супроводу розвивають І. Котова й Е. Шиянов [6], концентруючи увагу на глибокому розумінні психологічного

супроводу та педагогічної підтримки, суть якого полягає в комплексних перетвореннях, що зачіпають особистість загалом.

Один з недоліків сучасної вишівської освіти є те, що нерідко майбутні вчителі хімії та біології виходять із вишу недостатньо обізнаними про можливості свого творчого потенціалу, мають труднощі у спілкуванні, внутрішні конфлікти. Причина цього, насамперед, у переважанні інформаційного підходу у вищій освіті. Водночас одне з найважливіших завдань психологічного супроводу – орієнтувати майбутнього фахівця на самодіагностику, самопізнання, власний психологічний потенціал.

У зв'язку з цим, поняття «психологічний супровід» розглядається як системно організована й постійно виконувана робота викладача, спрямована на особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя хімії та біології в період навчання у ВНЗ, розкриття потенційних можливостей студента, його індивідуальності, розвиток його творчого потенціалу, а також корекцію різного роду труднощів у його особистісному розвитку й саморозвитку.

Здебільшого у джерелах психологічний супровід трактується або як «комплекс заходів», або як «система заходів» впливу на учасників освітнього процесу, а також на сам цей процес і освітнє середовище. Даний підхід можна позначити як управлінсько-технологічний, оскільки психологічний супровід трактується як управлінський процес, представлений у вигляді певної технології впливу. У рамках цього підходу є різні тлумачення призначення і змісту психологічного супроводу.

Е. Зеєр [4] виділяє кілька основних положень психологічного супроводу становлення особистості: наявність психологічних умов, необхідних для самореалізації в професії; допомога й підтримка з боку суспільства; визнання прав людини на автономний вибір стратегій реалізації професійних завдань; усвідомлення і прийняття особистістю повної відповідальності за процес професійного становлення реалізації свого особистісного потенціалу.

Отже, у визначенні поняття «психологічний супровід» принциповими, на нашу думку, є такі моменти: 1. Психологічний супровід слід розглядати як особливий вид міжособистісної взаємодії супроводжувачого й супроводжуваного, який має на меті активізацію внутрішніх ресурсів розвитку особистості останнього. 2. Психологічний супровід передбачає надання допомоги й підтримки особистості,

що розвивається на певному етапі її життєвого шляху. 3. Психологічний супровід є технологією, що створює комфортні умови для розвитку особистості студента, викладача, співробітника вишу й більш успішного виконання ними своїх особистісних і професійних функцій. 4. Психологічний супровід – система організаційних, соціально-психологічних і психолого-педагогічних заходів, спрямованих на оптимізацію професійного та особистісного розвитку майбутнього фахівця і здійснюваних у рамках діяльності психологічної служби вишу. 5. Принципово важливою є не директивність психологічного супроводу, його «необов'язковість» для супроводжуваного, добровільність і повна свобода останнього у зверненні по медичну допомогу. 6. Психологічний супровід передбачає включення у свій простір не тільки контингенту студентів, а й інших елементів і структур вищого навчального закладу: професорсько-викладацького складу, співробітників управління й адміністративних служб. Це зумовлено тим, що оптимізація процесу професійного розвитку фахівця вимагає й оптимізації психологічної середовища, психологічного клімату, у якому цей розвиток здійснюється.

Зазначимо, що у разі такого розуміння психологічний супровід трактується дуже широко й орієнтований не тільки на студентів, але на всіх учасників освітнього процесу.

Узагальнюючи наявні трактування психологічного супроводу, А. Маклаков [5] приходять до висновку, що здебільшого у джерелах психологічний супровід це психологічна підтримка студентів у процесі адаптації до вимог освітнього процесу на різних етапах і пов'язаних із ними соціальних умов.

В абсолютної більшості молодих людей здійснюється «відрив» від сім'ї, активно розвивається соціальний досвід спілкування, навчання, життя й побуту в нових, часто дуже непростих, умовах вишу. З іншого боку, зростає кількість ступенів свободи в самостійній поведінці, проведенні дозвілля.

Саме успішність процесу адаптації індивіда й особистості до інших умов життя, навчання або професійної діяльності, є основою і причиною поведінкових реакцій і динаміки особистісних властивостей студентів у вишах, які повинні вивчатися в процесі психологічного супроводу студентів – майбутніх учителів хімії та біології.

Саме з цих позицій В. Скворцов та А. Маклаков уточнюють зміст адаптаційного напрямку психологічного супроводу у виші у

вигляді таких завдань: оцінка індивідуальних особливостей адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ; поглиблене вивчення студентів з ознаками утрудненої адаптації; надання допомоги студентам, які відчують труднощі в адаптації до умов навчання у виші; проведення тренінгів, спрямованих на розвиток адаптаційних здібностей студентів вишу [5].

Основу моделі адаптивного професійного розвитку становить технологізація процесу навчання, спрямована на забезпечення максимального накопичення студентом знань, умінь і навичок, що входять у професійну модель фахівця. Професійне становлення в цьому випадку виступає як пристосування людиною своїх індивідуальних особливостей, мотивів і потреб до тих вимог, які йому пред'явлені ззовні, детерміновані освітнім середовищем, що транслює запит на відтворення [5]. Викладач виступає розподільником, дозатором, транслятором інформації. Студент стає більш-менш вдалим інструментом, призначеним для виконання певних професійних функцій. Практика не раз доводила неспроможність даної моделі.

Однак, розкриваючи зміст психологічного супроводу у виші, не можна обмежитися тільки адаптаційним напрямом.

Крім адаптаційного напрямку, низка авторів, що акцентують увагу на становленні професіонала, пропонують ще один напрям, який вони позначають як професійно-психологічний. Під професійно-психологічним супроводом навчальної та професійної діяльності в педагогічних вишах вони розуміють систему заходів, що проводяться спеціалістами на етапах професіоналізації, спрямованих на підвищення ефективності підготовки й професійної діяльності, розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології.

Професійно важливі якості схильні до певної динаміки й закономірним чином змінюються в процесі професійної діяльності на її різних етапах. Навчання у ВНЗ як етап професіоналізації є дуже важливим хоча б тому, що в цей відрізок часу повинна відбутися глибока перебудова у свідомості молоді людини. Формуючись як суб'єкт діяльності, який навчається, вона розвивається як особистість. Цей процес реалізується у вигляді формування стійких рис особистості, характерних і важливих одночасно для навчальної та професійної діяльності.

У рамках другої моделі – професійного розвитку особистості, передбачається діяльна,

активна участь особистості у вибудовуванні професійного буття, ефективність процесу професіоналізації визначається проявами суб'єктної позиції особистості.

На нашу думку, термін «психологічний супровід навчального процесу» більше відповідає психолого-педагогічному тлумаченню супроводу, коли акцент робиться не на особистості, що навчає, а на підвищенні ефективності освітнього процесу. У рамках психолого-педагогічного супроводу успішна адаптація студентів досягається на основі рекомендацій психолога професорсько-викладацькому складу з вдосконалення організації навчально-виховного процесу. Унаслідок психологічного впливу змінюється характер педагогічної взаємодії між студентом та викладачем. Психологічний супровід у виші розглядається як один зі структурних компонентів психологічного забезпечення навчального процесу.

З нашої точки зору для того, щоби визначити зміст психологічного супроводу, виявити його напрями необхідно спиратися не на управлінсько-технологічний підхід, а на чільний підхід в освіті – компетентнісний підхід, метою якого є не тільки професійний, а й особистісний розвиток студентів у процесі навчання у вищих навчальних закладах. Компетентність – це не тільки глибоке знання в тій чи іншій предметній області, високий ступінь кваліфікації, а й, із суб'єктно-орієнтованої точки зору, це інтегральна якість суб'єкта навчальної діяльності, яка проявляється у вигляді готовності та здатності студентів оволодіти ключовими компетенціями, що мають стосунок до успішної реалізації себе в професійній діяльності.

Отже, з погляду компетентнісного підходу перший напрям психологічного супроводу, який спирається на виявленні закономірності адаптації студентів у ВНЗ, можна позначати як адаптаційний.

З позиції компетентнісного особистісно-розвивального підходу, можна говорити, що одним із напрямів психологічного супроводу студентів є розвиток у них адаптаційного потенціалу й на цій основі оптимізація процесу адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Свій теоретичний підхід ми називаємо «супроводом», бажаючи тим самим підкреслити його діяльнісну спрямованість, орієнтацію не на об'єкт, а на роботу з об'єктом. Водночас задається принципово інший погляд на студента як майбутнього фахівця в рамках психологічної діяльності: він є не об'єктом у класичному розумінні цього слова, а суб'єктом. Мета

психологічного супроводу не в тому, щоб «заирнути» у внутрішній світ особистості, констатувати рівень розвитку тих чи інших професійно важливих якостей, а в тому, щоб організувати співпрацю з майбутнім фахівцем, спрямовану на його самопізнання, пошук шляхів самоврядування внутрішнім світом і розвиток творчого потенціалу. Отже, як зазначає А. Асмолов [2], психологічний супровід – це цілісний процес вивчення, формування, розвитку й корекції професійного становлення особистості.

На нашу думку, з погляду компетентнісного підходу в освіті в наявних трактуваннях психологічного супроводу у виші не враховується потреба студентів у саморозвитку, у професійному та особистісному самовдосконаленні. Здійснюючи психологічний супровід, викладач повинен робити акцент не просто на особистісному розвитку, а на актуалізації потреби в саморозвитку студентів, у яких необхідно сформувати прагнення до досягнення високого рівня творчого потенціалу й надалі в професійних досягненнях. Цей напрям психологічного супроводу можна назвати психолого-акмеологічним, що носить суб'єкт-суб'єктний характер, не є директивним. У рамках цього напрямку використовуються технології особистісного і професійного зростання, коучингу й наставництва. Основна ідея психолого-акмеологічного напрямку – навчити студентів самостійно реалізовувати свій потенціал, віддавати перевагу самоосвіті, перетворюватися в тих, хто роблять себе самі. Необхідно зазначити, що психолого-акмеологічний напрям психологічного супроводу спирається на закономірності психічного розвитку людини в період навчання у виші.

У цей період особистісний розвиток студентів активно триває. В умовах великого інформаційного навантаження активно розвиваються пізнавальні психічні процеси, формуються нові особистісні новоутворення соціального і професійного досвіду, розвивається творчий потенціал.

Реалізація психолого-акмеологічного напрямку психологічного супроводу особистісного розвитку студентів у виші ґрунтується, насамперед, на трьох принципах, які мають стосуватися трьох основних компонентів педагогічного процесу: студент, педагогічна взаємодія і викладач.

Перший принцип, названий вченими принцип селективності, стосується студентів. Цей принцип дозволяє психологам вирішити питання про те, хто зі студентів залучається до процесу психолого-акмеологічного

супроводу. Відповідно до принципу селективності, у цей напрям залучаються не всі студенти, а створюється група обдарованих студентів. Водночас у формуванні цієї групи важливо враховувати не тільки їхні досягнення в професійній підготовці, але й рівень розвитку творчого потенціалу. Творчий потенціал – це розвивальна системна якість особистості, яка характеризує можливості суб'єкта діяльності функціонувати як творча особистість. Ця якість розвивається не одночасно в різних людей. Ступінь її вираженості залежить від віку. Тому психолого-акмеологічний напрям реалізується на всіх курсах.

Отже, психологічний супровід розвитку творчого потенціалу необхідно розглядати як співпрацю студентів і педагогів, націлену на гармонізацію умов цього багатоаспектного процесу, сприймається як підтримка в проходженні суперечливого шляху вирішення внутрішніх морально-психологічних проблем особистості.

Головна мета психологічного супроводу майбутніх учителів хімії та біології пов'язана з перспективним напрямом його діяльності, орієнтованої на максимальне сприяння особистісному та професійному розвитку. Для кожного етапу навчання загальні цілі конкретизуються у вигляді комплексу конкретних завдань, що відбивають специфіку змісту супроводу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У сучасному освітньому просторі необхідно використовувати психологічний супровід та професійний розвиток студентів як вищої професійної освіти, так і середньої, що дозволяє вищам готувати майбутніх учителів хімії та біології з високим рівнем розвитку творчого потенціалу. Таким чином, розвиток творчого потенціалу студентів на сучасному етапі є актуальним і це необхідно враховувати при організації фахової підготовки майбутніх учителів хімії та біології за допомогою психологічного супроводу протягом усього процесу навчання. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в створенні методики використання психологічного супроводу для розвитку творчого потенціалу та забезпечення педагогічного зростання молодого вчителя.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.

2. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1984. – 104 с.

3. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.

4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с.

5. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб: Питер, 2001. – 592 с.

6. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaja, K. A. (1991). *Stratehiya zhyznyi*. [Strategy of life]. Moscow: Musl.

2. Asmolov, A. H. (1984). *Lychnost kak predmet psykholohycheskoho yssledovaniya*. [Personality as a subject of psychological scientific]. Moscow: MGU.

3. Brushlynskyi, A. V. (1979). *Mushlenye y prohnozyrovanye*. [Thinking and forecasting]. Moscow: Musl.

4. Zeer, Э. F. (2003). *Psykholohyia professyi: Uchebnoe posobyie dlia studentov vuzov*. [Psychology of professions: A manual for university students]. Moscow: Akademicheskyi Proekt.

5. Maklakov, A. H. (2001). *Obshchaia psykholohyia*. [General psychology]. Sankt-Peterburh: Pyter.

6. Shyianov, E. N., Kotova, Y. B. (1999). *Razvytye lychnosti v obuchenyy: Ucheb. posobyie dlia stud. ped. vuzov*. [Personality Development in Teaching: Proc. Allowance for stud. Ped. Universities]. Moscow: Yzdatelskyi tsentr «Akademyia».

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧУВАСОВА Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та методики її навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: методика навчання хімії та біології у вищій та середній школі, розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHUVASOVA Natalia Oleksandrivna – Associate Professor of Chemistry and Methods of Teaching Department Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: Methods of teaching chemistry and biology in higher and secondary schools, the development of the creative potential of the future teachers of chemistry and biology.

Дата надходження рукопису 17. 04. 2017 р.

АНОТАЦІЇ

КОВАЛЬЧУК Наталія Дмитрівна. «ДІМ»-«ПОЛЕ»-«ХРАМ» ЯК ЕКЗИСТЕНЦІАЛИ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

В даній статті розглядаються екзистенціали українського національного буття в контексті концептів «Дім-Поле-Храм». Концепт «Поля» пов'язаний передусім з архетипом землі, який мав окрему репрезентацію в різних соціо-культурних умовах розвитку України. Концепт «Дім» має тісний зв'язок з архетипом свободи, адже свобода мала буттєвий вимір. Символіка концепту «Храм» найбільш рельєфно відбивається в архетипі софійності та архетипі слова.

Ключові слова: архетип землі, архетип софійності, архетип слова, екзистенціали національного буття, концепт «Дім», концепт «Поле», концепт «Храм».

КОВАЛЬЧУК Наталья Дмитриевна. «ДОМ»-«ПОЛЕ»-«ХРАМ» КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЫ УКРАИНСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматриваются экзистенциалы украинского национального бытия в контексте концептов «Дом-Поле-Храм». Концепт «Поля» связан прежде всего с архетипом земли, который имел отдельную репрезентацию в различных социо-культурных условиях развития Украины. Концепт «Дом» имеет тесную связь с архетипом свободы. Символика концепта «Храм» наиболее рельефно отражается в архетипе софийности и архетипе слова.

Ключевые слова: архетип земли, архетип софийности, архетип слова, экзистенциалы национального бытия, концепт «Дом», концепт «Поле», концепт «Храм».

KOVALCHUK Natalia Dmytrivna. «HOUSE-FIELD-TEMPLE» AS EKZISTENCIALI OF UKRAINIAN CULTURE

In this article ekzistenciali of Ukrainian national life is examined in the context of konceptiv «House-field-temple». Scope of the study eksistences national existence, that is, archetypes of Ukrainian culture, through its structures, relevant now and discovers the origins of personalism, as in Ukrainian philosophy and national existence. It is essential to identify the ideological source of the archetypal symbols of the Ukrainian people, which is the national culture. In a sense, the national culture embodies the values and meanings of the universe, which as an ethnic group, and people looking for their place and their ideals.

During the last two centuries the Ukrainian culture was in the shadow of Russian culture. As a result, many cultural processes in Ukraine was presented as a Russian phenomenon. So now actual for Ukraine (especially its perception in the West) is the need to clearly differentiate the specifics of Ukrainian in the global historical-cultural process. Koncept «Field» foremost with arkhetipom of earth which had separate representaci in different socio-cultural terms of development of Ukraine. Koncept «House» has connection with arkhetipom of freedom, in fact freedom had the butteviy measuring. Symbolism of koncept «Temple» is most relief reflected in arkhetipi of softynosti and arkhetipi of word.

Keywords: arkhetip of earth, arkhetip of softynosti, arkhetip of word, ekzistenciali of national life, koncept «House», koncept «Field», koncept «Temple».

ОВЧАРЕНКО Наталія Анатоліївна. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В США

У статті відображено актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів музики в зарубіжних країнах. Визначено особливості підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності в США, зокрема: системність, поліструктурність та поліпрограмно́сть. Окреслено, що вища музична освіта США представлена школами музики, консерваторіями, коледжами, університетами, академіями.

Ключові слова: вокально-педагогічна діяльність; майбутній вчитель музики; системність; поліпрограмно́сть; поліструктурність.

ОВЧАРЕНКО Наталья Анатольевна. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В США

В статье определена актуальность проблемы подготовки будущих учителей музыки в зарубежных странах. Определены особенности подготовки будущих учителей музыки к вокально-педагогической деятельности в США, как: системность, полиструктурность и полипрограммно́сть. Очерчено, что высшее музыкальное образование в США представлено школами музыки, консерваториями, колледжами, университетами, академиями.

Ключевые слова: вокально-педагогическая деятельность; будущий учитель музыки; системность; полиструктурность; полипрограммно́сть.

OVCHARENKO Natalia Anatoliivna. PROPERTIES IN THE TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS IN MUSIC TO VOCAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY IN USA

The actuality of problem in the training of the future teachers in music in different foreign countries is reflected in this article. One of the effective ways of the acceleration of integration in the modern mother's native musical education in the world educational space rising of quality in the training of the future teachers in music of Ukraine is exploring and providing of positive foreign experience. That's why the exploring of properties in the training of the

future teachers in music to vocal-pedagogical activity in USA has the meaning. High musical education in USA is reproduced by schools, schools of music, conservatories, colleges, universities, academies. The analyses in professional training of the future teachers in music to vocal-pedagogical activity was made by us due to the basement of exploring educational activity in the most prestige musical establishments of USA: San Francisco Conservatory of Music, New England Conservatory of Music. Learning of professional training in the future teachers of music to vocal-pedagogical activity in USA gives the opportunity to detect the properties of such training: system, polystructure and polyprograms of such training, that are made with three levels of musical education bachelor of music— four years of learning, master is two years of learning, doctorate is three years of learning. Receiving to the level of bachelor, gives the opportunity to graduated students of the high art educational equipment to be going with performing activity, for master is performing, vocal-pedagogical, for doctorate is vocal-pedagogical and scientifically once. Individual - group approach in teaching of singing, vocal principles Italian bell canto and different styles, different genres repertoire are provided widely in educational process of students in musical universities of USA. Effective system of rising in qualification of teachers in music to vocal-pedagogical activity, that gives opportunity to rise professional level during the life should have been referred to positive achievements in sphere of musical education.

Key words: vocal-pedagogical activity, future teacher of music, systematic, polystructure, polyprograms.

СТАШЕВСЬКА Інна Олегівна. ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

У статті констатовано необхідність трансформації уявлень широких мас про функціональні можливості мистецтва і мистецької освіти як в аспекті формування естетичної культури особистості, так і у вирішенні актуальних проблем сучасного суспільства. Здійснено аналіз актуальних соціокультурних проблем сучасного суспільства і розкрито потенційні можливості мистецької освіти для їхнього вирішення. Основні функції масової мистецької освіти класифіковано за такими перспективами: особистісно-формувальна; естетично-виховна; культурно-інтегративна; соціально-інтегративна.

Ключові слова: мистецька освіта, мистецька педагогіка, мистецтво, актуальні соціокультурні проблеми.

СТАШЕВСКАЯ Инна Олеговна. ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

В статье констатируется необходимость трансформации представлений широких масс о функциональных возможностях искусства и художественного образования как в аспекте формирования эстетической культуры личности, так и в решении актуальных проблем современного общества. Осуществлен анализ актуальных социокультурных проблем современного общества и раскрыты потенциальные возможности художественного образования для их решения. Основные функции массового художественного образования классифицированы в соответствии с такими перспективами: личностно-формирующая; эстетически-воспитательная; культурно-интегративная; социально-интегративная.

Ключевые слова: художественное образование, художественная педагогика, искусство, актуальные социокультурные проблемы.

STASHEVSKAYA Inna Olegivna. FUNCTIONAL VALUE of ART EDUCATION IN MODERN SOCIETY: SOCIOCULTURAL ASPECT

In article need of transformation of ideas of broad masses of functionality and nothing the irreplaceable potential of art and art education as in aspect of formation of esthetic culture of the personality, and in the solution of urgent problems of modern society in the conditions of deep civilization crisis is stated. The analysis of urgent sociocultural problems of modern society is carried out and potential opportunities of art education for their decision are opened. It is defined that an important condition of ensuring quality of art education is the direction of teaching and educational process on formation not only specifically art competence, but also abilities which, considering new public conditions, are important for full self-realization of an individual in private and public life, and also for humane coexistence with other members of society. The main functions of mass art education are classified according to such prospects: personal forming (assistance to all-round harmonious development of the personality in cognitive, emotional, mental, physical, moral and esthetic, social and creative spheres, assistance to process of self-identification and self-realization of an individual); esthetic and educational (formation of esthetic culture of the personality: sense of beauty, esthetic interests, taste, valuable orientations in the sphere of art); cultural and integrative (education of openness and empathy to manifestations of various cultures); social and integrative (assistance of social adaptation, to development of skills of interpersonal communication and cooperation of the personality, integration and humanization of society).

Key words: art education, art pedagogics, art, urgent sociocultural problems.

СТРИХАР Оксана Іванівна. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВУ

У статті досліджені принципи інтеграції в освітньому процесі навчання музичному мистецтву. Визначені наступні тенденції, характерні для інтегрованих програм з музики. Виявлено, що аналіз принципів

загальної й часткової дидактики так само як і сучасної ситуації в педагогіці дозволяє говорити про необхідність введення нового принципу – принципу інтеграції, де сутність принципу інтеграції полягає в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних областей знання у вигляді: окремих (точкова інтеграція); декількох (блокова інтеграція) та багатьох у сукупності асоціацій, символів, категорій з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей особистості учнів з метою оптимізації й підвищення ефективності формування цілісної картини світу і явищ життя в рамках одного предмету.

Ключові слова: урок музичного мистецтва, принципи інтеграції, учень, учитель, педагогіка.

СТРИХАР Оксана Ивановна. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

В статье исследованы принципы интеграции в образовательном процессе обучения музыкальному искусству. Определены тенденции, характерные для интегрированных программ по музыке. Выявлено, что анализ принципов общей и частичной дидактики так же как и ситуация в современной педагогике позволяет говорить о необходимости введения нового принципа – принципа интеграции, где сущность принципа интеграции, заключается в научно обоснованном, органическом взаимопроникновении различных областей знаний в виде: отдельных (точечная интеграция), нескольких (блочная интеграция) и многих в совокупности ассоциаций, символов, категорий с учетом возрастных и психолого-педагогических особенностей личности учащихся с целью оптимизации и повышения эффективности формирования целостной картины мира и явлений жизни в рамках одного предмета.

Ключевые слова: урок музыки, принципы интеграции, ученик, учитель, педагогика.

STRIKHAR Oksana Ivanivna. BASIC PRINCIPLES OF INTEGRATION IN TEACHING CHILDREN THE MUSICAL ART

The paper studied the principles of integration in the educational process of teaching of music. Identified the following trends of integrated applications for music. This increase, recovery, a variety of information, updating and adjusting the educational and thematic plans active development of logical associative connections in close relationship with imaginative sphere of individual students.

The growing importance of relations between disciplines with emphasis on ideological, psychological. And aesthetic factors complex combination of methods of control and self-diagnostics. Activation of all kinds of students in the classroom. In the reasonable combination of teaching methods and socially important principles of interactive, interactive learning mode, the calculation in developing education. Found that the analysis of principles of general didactics and partial suggests the need for a new principle – the principle of integration. Where the nature of the principle of integration is scientifically based, organic interpenetration of different areas of knowledge. In the form of individual (point integration); several (block integration) and many associations together, symbols, categories according to age and psycho-pedagogical features of individual students in order to optimize and increase the efficiency of forming a coherent world view and life events in one subject.

Studied that using the principle of integration in the classroom teaching promotes harmonious development of the individual student and the teacher, as well as developmental, humanistic education, promoting scientific scientific and creative activity, as students and teachers

Keywords: music lesson, the principles of integration, student, teacher.

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович. ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД В КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті автором обґрунтовано сутність дефініції «герменевтичний підхід» в музично-педагогічній освіті, презентовано використання педагогічних технологій на уроках музичного мистецтва в четвертих класах загальноосвітніх навчальних закладів, розкрито методику інтерпретації творів музичного мистецтва, залучення учнів до активної творчої діяльності як в процесі слухання так і в процесі виконання творів шкільного пісенного репертуару, доведено вплив музичного мистецтва на художньо-естетичне виховання молоді.

Ключові слова: уроки музичного мистецтва, герменевтичний підхід, музично-педагогічна освіта, педагогічні технології, художньо-естетичне виховання.

ЧЕРКАСОВ Владимир Федорович. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье автором обосновано сущность дефиниции «герменевтический подход» в музыкально-педагогическом образовании, показано использование педагогических технологий на уроках музыкального искусства в четвертых классах общеобразовательных учебных заведений, раскрыто методику интерпретации произведений музыкального искусства, приобщение детей к активной творческой деятельности как в процессе слушания так и в процессе исполнения произведений школьного песенного репертуара, доведено влияние музыкального искусства на художественно-эстетическое воспитание школьников.

Ключевые слова: уроки музыкального искусства, герменевтический подход, музыкально-педагогическое образование, педагогические технологии, художественно-эстетическое воспитание.

CHERKASOV Volodymyr Fedorovich. HERMENEUTIC APPROACH IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES USE AT MUSICAL ART LESSONS

In the article the author has justified the essence of «hermeneutic approach» definition in musical-pedagogical education, presented use of educational technologies on music art lessons in the fourth grade of secondary schools, disclosed techniques of music works interpretation, involving students to creative activity in the process of hearing as well as in the process of performing works of school song repertoire, proved the influence of music on artistic and aesthetic education of youth.

In the process of mastering the theme «Music of my people», the teacher introduces students to the world of folk and composer`s music, introduces the Ukrainian folk music, calendar songs, dance songs and kolomyikas, family and household songs. It is worth mentioning the features of folk and composer`s music, appealing to different genres of music that characterize the history of the Ukrainian people, their expectations and beliefs, beauty and generosity of soul, sincerity and integrity. On these universal human values, we focus the content of the lessons of music and try to achieve positive results in educating future citizens of independent Ukraine, able to solve contemporary problems, reasonably plan their future.

The logical continuation of the study of music of my people is the realization that between the Ukrainian people`s music and the music of other nations there exist no intransitive limits. The main objective of the lesson is to convince students that Ukrainian folk music in its intonation structure is close to the music of the Slavic peoples. It is necessary to draw attention of the class to composers who have used folk music in various genres and talked about life, their beliefs and aspirations, struggle for freedom and independence, goodness and beauty in the environment. Pupils have become convinced that this music – a language that is understandable and communicated by the citizens of all countries of the world.

Key words: methods of interpretation of pieces of musical art, music art lessons, musical-pedagogical technologies, interactive teaching methods, genres of music art, styles and forms of music, musical culture of personality.

АРИСТОВА Людмила Сергіївна. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

У статті висвітлено сучасні підходи до викладання музичного мистецтва у загальноосвітньому навчальному закладі в умовах євроінтеграційного процесу, що забезпечують цілісність навчально-виховного процесу на уроці, осягнення музики в єдності змісту, форм і методів пізнання музичного мистецтва. Окреслено основні підходи до уроку музичного мистецтва як до уроку мистецтва, що будується за методом художньо-педагогічної та емоційної драматургії. Виділено основні етапи уроку та подана їхня стисла характеристика.

Ключові слова: музичне мистецтво; урок; діалогічне навчання; педагогічний діалог; художньо-педагогічна драматургія; емоційна драматургія.

АРИСТОВА Людмила Сергеевна. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

В статье освещены современные подходы к преподаванию музыкального искусства в общеобразовательном учебном заведении в условиях евроинтеграционного процесса, которые обеспечивают целостность учебно-воспитательного процесса на уроке, постижение музыки в единстве содержания, форм и методов познания музыкального искусства. Определены основные подходы к уроку музыкального искусства как к уроку искусства, строящегося по методу художественно-педагогической и эмоциональной драматургии. Выделены основные этапы урока и представлена их краткая характеристика.

Ключевые слова: музыкальное искусство; урок; диалоговое обучение; педагогический диалог; художественно-педагогическая драматургия; эмоциональная драматургия.

ARYSTOVA Liudmyla Serhiyivna. NEW APPROACHES TO TEACHING MUSIC ART UNDER EUROPEAN INTEGRATION PROCESS

The aim of the article is to outline new approaches to teaching music at secondary schools in terms of the European integration process.

In terms of adaptation of national education systems to modern social transformation new requirements are put forward for the training of future teachers. The teacher must not only adapt to the conditions of the institution, but also to the fundamentally new interaction with the learners, which is based on partnership, respect, and trust. These changes are designed to fundamentally change the function of the teacher translator of. Information to the «navigator» in the sea of information, that teacher appears as an organizer and facilitator of training process who is designed to create optimal conditions for self-realization of the individual student.

The main thing in teaching music is not an informative basis of presentation and development of capabilities of students to the perception and understanding of the language of music and its role in people's lives. Thus, the focus shifts from teaching knowledge to understanding their value in the exchange judgments positions.

The basis of music lessons is a dialogic interaction, a communication as valuable as work as a joint search for a true teacher and a student in the classroom. Dialogue is the main form of living, real communication and student

artwork, giving him the opportunity to establish a dialogue with the world of spiritual values, to understand the art of «I» of the work, author's relationship to the world, the range of values, to feel his creative «I».

The lesson of music includes various types of music students: listening to music, analyzing, interpreting a musical work, singing, musical and rhythmic movements, playing the children's musical instruments and creative improvisation and more. The success of a teacher depends on how the classroom is organized to communicate with art.

It is so important to plan stages of the educational process and the logic of building a common lesson in unity of teaching and educational ideas. For this, the teacher has to think fully through artistic and educational drama lessons, which take into account the general laws of the educational process, specific pedagogy of art that cultivates high emotion, stimulation striking and sublime feelings of students in the knowledge of the value of music, especially the artistic and didactic integration aimed at the disclosure of certain topics dialogic images which embodies different artistic languages. Thus, the embodiment of art and drama teacher will help transform an ordinary lesson into an art class when it is born in creative activity of partners – both teachers and students.

Key words: musical art; lesson; interactive training; pedagogical dialogue; artistic and educational dramaturgy; emotional drama.

БЄЛІКОВА Валентина Венедиктівна. ДУХОВНА МУЗИКА В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Автор аналізує формування та розвиток української духовної музики Криворіжжя в контексті сучасної музичної культури України. Висвітлюється діяльність Криворізького Духовно-просвітницького центру для дітей та молоді. Особливе значення надається функціонуванню в центрі архиєрейського хорового колективу.

Ключові слова: духовна музика, хоровий колектив, регент, архиєрейський хор.

БЕЛИКОВА Валентина Венедиктовна. ДУХОВНАЯ МУЗЫКА В КОНТЕКСТЕ УКРАИНСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Автор анализирует формирование и развитие украинской духовной музыки Криворожжя в контексте современной музыкальной культуры Украины. Особое внимание уделено деятельности Криворожского Духовно-просветительского центра для детей и молодежи, архиерейского хорового коллектива, функционирующего в центре.

Ключевые слова: духовная музыка, хоровой коллектив, архиерейский хор, регент.

BELIKOVA Valentina Venediktovna. SPIRITUAL MUSIC IN THE CONTEXT OF UKRAINIAN MUSICAL CULTURE

The author considers the formation and development of Ukrainian sacred music in the context of the contemporary musical culture of Ukraine. Particular attention is paid to the activities of the Krivoy Rog Spiritual and Enlightenment Center for Children and Youth, which has been functioning since 2001.

The revival of sacred music in Ukraine intensified in the 80s of the last century. At the present time, spiritual music in Ukraine and Krivoy Rog has especially gained great popularity, has become a kind of ethnic code that forms high spiritual ideals of a person. Spiritual music finds its bright reflection in the work of contemporary Ukrainian composers. An example of the above are such musical works as «Divine Liturgy No. 1 of St. John Chrysostom» for the children's (female) choir a'capella L. Dychko; The choir «Light Silent» B. Filz and other authors. Spiritual music sounds in cathedrals, at contests, music forums and festivals. The popularity of Ukrainian sacred music is connected with the assertion in the Ukrainian society of new tasks related to solving contemporary problems of enlightenment and art criticism, which are the most important components of the overall social progress both in the national and in the world musical culture.

Key words: sacred music, choral collective, bishop's choir, regent.

БІЛОЗУБ Людмила Миколаївна. НАРОДНА ПІСНЯ У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

У статті висвітлено використання вітчизняними композиторами народної пісні як джерела української музичної культури, що ґрунтується на досвіді багатьох поколінь, має багатовікові традиції, відіграє вагомую роль у розвитку суспільства. Окреслено, що в народній пісні сконцентровано широкую гаму людських почуттів, особливості національно-культурної ментальності, світоглядну культуру й поетичність світосприйняття українців від давнини до сучасності. Відображено, що українська народна пісня протягом своєї тривалої історії характеризується поглибленою зацікавленістю вітчизняними композиторами, які використовували народні мотиви у своїй творчості.

Ключові слова: народна пісня, творчість, композитор, українська музична культура, національні традиції.

БЕЛОЗУБ Людмила Николаевна. НАРОДНАЯ ПЕСНЯ В ТВОРЧЕСТВЕ УКРАИНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ

В статье освещено использование отечественными композиторами народной песни как источника украинской музыкальной культуры, основанной на опыте многих поколений, которые имеют многовековые традиции, что играет важную роль в развитии общества. Определено, что в народной песне

сконцентрована широка гамма людських почуттів, особливості національно-культурної ментальності, мировоззренча культура і поетичність мировосприяття українців від древності до сучасності. Отражено, що українська народна пісня в теченні своєї довгої історії характеризується углубленим інтересом вітчизняними композиторами, які використовували народні мотиви в своєму творчестві.

Ключевые слова: народная песня, творчество, композитор, украинская музыкальная культура, национальные традиции.

BELOZUB Lyudmila Nikolayevna. FOLK SONG IN THE CREATIVITY OF UKRAINIAN COMPOSERS

The article highlights the use of folk songs by domestic composers as a source of Ukrainian musical culture based on the experience of many generations that have centuries-old traditions that play an important role in the development of society. It is determined that the folk song concentrates a wide range of human feelings, features of the national cultural mentality, World outlook culture and poetic world perception of Ukrainians from antiquity to modern times. It is reflected that during the long history the Ukrainian folk song is characterized by deep interest by domestic composers who used folk motives in their work. Ukrainian folk song throughout its long history is characterized by a profound interest in local composers. It is concentrated in a wide range of human emotions, philosophical culture and poetic perception of the world, other features of national-cultural mentality. The use of folk songs of Ukrainian composers, is a reflection of the original pattern of human life, customs and traditions. The creativity of Ukrainian composers, inextricably linked to the folk song, which created a lot of works, enrich and develop Ukrainian art. Ukrainian folk song has a long tradition, it is important role in the development of society is undeniable. A study of the use of folk song in the works of classical composers contributes to the accumulation, systematization wealth of scientific information and the development of Ukrainian musical culture as a whole. Folk song is one of the most popular genres of music is a world culture of the Ukrainian people, a treasury of human spirituality.

Key words: folk song, creativity, composer, Ukrainian musical culture, national traditions.

ГОНЧАРЕНКО Юліана Володимирівна. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджено проблему здійснення цілеспрямованого, послідовного й ефективного естетичного виховання молодших школярів у процесі хореографічної діяльності. Проаналізовано сучасні концептуальні положення формування й естетичного розвитку особистості та естетико-виховні можливості хореографічної діяльності. Визначено структурні компоненти естетичної вихованості молодших школярів: когнітивний, мотиваційний, психофізичний, емоційно-почуттєвий, активно-творчий, що сприятимуть успішному вирішенню проблеми їхнього естетичного виховання у процесі хореографічної діяльності.

Ключові слова: процес естетичного виховання, молодші школярі, хореографічна діяльність, естетична вихованість, структурні компоненти.

ГОНЧАРЕНКО Юлиана Владимировна. СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Содержание работы заключается в исследовании проблемы осуществления целенаправленного, последовательного и эффективного эстетического воспитания младших школьников в процессе хореографической деятельности. В статье, на основе анализа современных концептуальных положений формирования и эстетического развития личности и эстетико-воспитательных возможностей хореографической деятельности, определены структурные компоненты эстетической воспитанности младших школьников: когнитивный, мотивационный, психофизический, эмоционально-чувственный, активно-творческий, способствующие успешному решению проблемы их эстетического воспитания в процессе хореографической деятельности.

GONCHARENKO Yuliana Volodymyrivna. STRUCTURAL COMPONENTS OF AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER PUPILS IN THE PROCESS OF CHOREOGRAPHIC ACTIVITIES

The content of the work is exploration of the problem basing on the implementation of a focused, consistent and effective aesthetic education of primary school children in the process of choreographic activities. In the article, based on the analysis of contemporary conceptual states of formation and aesthetic development of personality, is highlighted the content of aesthetic education that is defined of purpose and objective of aesthetic formation of personality.

It was clarified that this process occurs with the presence of knowledge's, skills and convictions, developed emotions, feelings, experiences, tastes and creativity in the pupils.

It was noted that the choreographic activity in the system of aesthetic education of younger pupils is aimed on creating aesthetically valuable attitude to the art of dance, developing of general skills, artistic and creative thinking and imagination, stimulating the creative potential of the student individuality, training need and ability for artistic and creative self-realization and spiritual self-development according to individual abilities and age stages of pupils development, and the ability to perceive, interpret and rate choreographic art works. Exactly these made it possible to determine the structural components of aesthetic education of younger pupils: cognitive, motivational, psycho-physical, emotional, emotionally sensual, actively creative, that will promote to the successful solution of the problem of their aesthetic education in the choreographic activity.

Key words: a process of aesthetic education, an aesthetic sphere of child personality, a younger pupils, a choreographic activity, an aesthetic education, a structural components.

ГОРБЕНКО Олена Борисівна. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ОРКЕСТРОВОМУ КЛАСІ

У статті розкривається зміст і сутність понять художньо-інтерпретаційні уміння та оркестрово-ансамблева діяльність. Визначаються умови формування інструментально-виконавської компетентності та професійного становлення й самовизначення майбутніх учителів музичного мистецтва, етапи художньо-інтерпретаційного процесу, структура виконавської діяльності, шляхи досягнення художнього твору виконавцем-інтерпретатором.

Ключові слова: художньо-інтерпретаційні вміння, оркестровий клас, майбутній вчитель музичного мистецтва.

ГОРБЕНКО Елена Борисовна. ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОРКЕСТРОВОМ КЛАССЕ

В статье раскрывается содержание и сущность понятий художественно-интерпретационные умения и оркестрово-ансамблевая деятельность. Определяются условия формирования инструментально-исполнительской компетентности и профессионального становления и самоопределения будущих учителей музыкального искусства, этапы художественно-интерпретационного процесса, структура исполнительской деятельности, пути постижения художественного произведения исполнителем-интерпретатором.

Ключевые слова: художественно-интерпретационные умения, оркестровый класс, будущий учитель музыкального искусства.

GORBENKO Helen Borisivna. FORMATION OF ARTISTIC AND INTERPRETATIVE SKILLS OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSIC IN ORCHESTRA CLASS

The article reveals the meaning and essence of the concepts of artistic and interpretative skills and orchestral ensemble-work. Identify conditions of the instrumental performance competence and professional development and self-determination of the future teachers of music, art and interpretative stages of the process, the structure of executive activity, way of understanding a work of art performer-interpreter. Participation in the orchestra contributes to the development of such personal qualities as collectivism, mutual aid, understanding, empathy, emotional insight. In addition, orchestral activities forms the artistic perception develops musical skills, instrumental and orchestral skills, the ability to «listen» to the orchestral parts, holistically cover the sound of the orchestra as a unified «living instrument».

Consequently, in the activities of the orchestra can be divided into main points: a) orchestral activity deepens knowledge, creates the artistic culture of the future teacher; b) orchestral activity promotes the development of creative personality of future teachers of musical art; c) orchestral activity forms and develops personal qualities of future teachers.

The orchestral training of future specialists should be carried out in various types of musical performing activities on the basis of a synthesis of mental-thinking, emotional-volitional qualities of the person, aimed at acquiring professional knowledge, acquire the relevant skills, contributing to the development of students ' professional and personal qualities of a teacher, leader, artist-performer, conductor.

Key words: artistic-interpretation skills, orchestral class, a future teacher of music.

ДИДИЧ Галина Степанівна. ВАГОМЕ МІСЦЕ СИМФОНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ Л. РЕВУЦЬКОГО В УКРАЇНСЬКІЙ МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядається та обґрунтовується вагоме місце симфонічної творчості Л. Ревуцького в українській музичній культурі 20-х років ХХ століття та характеризується його симфонічна творчість.

Ключові слова: Л. Ревуцький, симфонічна творчість, композитор, українська музична культура 20-х років ХХ століття, Симфонія № 1, Симфонія № 2.

ДИДЫЧ Галина Степановна. ВЕСОМОЕ МЕСТО СИМФОНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Л.РЕВУЦКОГО В УКРАИНСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ХХ ВЕКА

В статье рассматривается и обосновывается весомое место симфонического творчества Л. Ревуцкого в украинской музыкальной культуре 20-х годов ХХ века и характеризуется его симфоническое творчество.

Ключевые слова: Л. Ревуцкий, симфоническое творчество, композитор, украинская музыкальная культура 20-х годов ХХ века, Симфония № 1, Симфония № 2.

DIDYCH Halina Stepanivna. A SIGNIFICANT PLACE OF SYMPHONIC CREATIVITY OF L. REVUTSKY IN THE UKRAINIAN MUSICAL CULTURE OF THE TWENTIETH CENTURY

The article considers and substantiates the important symphonic works of L. Revutsky in the Ukrainian musical culture of the 20-ies of XX century and is characterized by his symphonic works.

Music by L. Revutsky – example of high artistry, one of the highlights of professionalism in the Ukrainian Soviet music. The imaginative content of his works imbued with a deep lyricism, sincerity, pathos, Patriotic sound.

At the beginning of the third Millennium, when Ukraine is confidently stated in its sovereign democratic state, the

name of L. M. Revutskiy not moved over time. Today we can say that Tolstoy was one of the most powerful creative artists of the twentieth century, consistent and devoted patriot, who despite all the difficulties of the political situation, has left us a legacy of music, full of high spirituality and perfection of artistic skill and deeply national sound.

The work of L. Revutsky is one of the landmark achievements of Ukrainian culture. He went into her history as a prominent composer, teacher, scientist, musical and public figure. In each of these fields, the artist occupies a unique and important place. Creative heritage of L. M. Revutsky had become a worthy continuation of a great work of his glorious predecessors – N. Lysenko, K. Stejsenko, N. Leontovich, J. Of The Steppe. High professionalism, a pronounced national character, creativity, honesty, integrity and dedication made him an original, unique phenomenon in Ukrainian culture.

Key words: L. Revutsky, symphonic works, composer of the Ukrainian musical culture of the 20-ies of XX century, Symphony No. 1, Symphony No. 2.

ІРИГІНА Світлана Олександрівна. ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У СИСТЕМІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-МУЗИКАНТІВ

Для минулого і сьогодення світової та вітчизняної педагогіки характерно зближення педагогічної і мистецької діяльності. Педагогічна підготовка майбутніх хормейстерів у жанрі хорового театру стає вельми затребуваною і невід'ємною частиною диригентсько-хорової освіти. У статті визначено феномен «театральна педагогіка» як мистецько-педагогічну проблему (у ракурсі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя-музиканта), розкрито змістовну сутність поняття «театралізація», викладено її прояви у музичному мистецтві, названі відмінні риси хорової театралізації.

Ключові слова: підготовка майбутніх педагогів-хормейстерів; театралізація хорової музики; хоровий театр; театральна педагогіка; виховний потенціал хорового театру.

ІРИГИНА Светлана Александровна. ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ХУДОЖЕСТВЕННАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В СИСТЕМЕ ДИРИЖЁРСКО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-МУЗЫКАНТОВ

Для прошлого и настоящего мировой и отечественной педагогики характерно сближение педагогической и творческой деятельности. Педагогическая подготовка будущих хормейстеров в жанре хорового театра становится весьма востребованной и неотъемлемой частью дирижёрско-хорового образования. В статье определён феномен «театральная педагогика» как художественно-педагогическая проблема (в ракурсе дирижёрско-хоровой подготовки будущего учителя-музиканта), раскрыта содержательная сущность понятия «театрализация», изложены её проявления в музыкальном искусстве, названы отличительные черты хоровой театрализации.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов-хормейстеров; театрализация хоровой музыки; хоровой театр; театральная педагогика; воспитательный потенциал хорового театра.

IRYGINA Svitlana Oleksandrivna. THEATRE PEDAGOGY AS AN ARTISTIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM IN THE SYSTEM OF CONDUCTING AND CHORAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS

World and national pedagogy of the past and present days is characterized by convergence of educational and artistic activities.

Teacher training of future choirmaster and choir members not only in the sphere of classical choral performance, but also in its modifications (new directions and forms), in the genre of choral theater in particular, has become integral part of conducting and choral education and a rather demanding one. A stage adaptation of unactable music, theatricality in choral music in particular is a specific feature of the modern artistic culture. The phenomenon of «theatre pedagogy» as an artistic and pedagogical problem (in the sphere of conducting and choral training of future music teacher) is defined; the substantial nature of the concept of «theatricality» is revealed; its manifestations in musical art and distinctive features of choral dramatization are observed. The apparent advantage of choral theater as a pedagogical form is the fact that in the center of the educational focus is the child's personality and pedagogical influence is aimed at the development of his personality.

Art activity of the members of the choral theater is a tool that contributes to the awakening of spiritual activity, initiation, enhancement of mental activity; provides a child with the independent interaction with objects of reality. Educational potential of choral theater lies in the emergence of new artistic and pedagogical integrity based on the dialectical connection of artistic means of choral singing and performing arts (arts interaction), pedagogical tools of choral education and theatre pedagogy.

Key words: training of future choirmasters, theatricality of choral music, choral dramatization, theatre pedagogy, educational potential of a choral theatre.

КИРИЧЕНКО Олена Іванівна. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОГО МИСТЕЦТВА

Окреслено проблеми у вивченні сучасного мистецтва, розуміння якого формує у студентів уявлення про зміни художньої картини світу в ХХ столітті і про взаємодію новітніх форм творчості з образотворчою

традицією. Розглянуто дефініції та хронологічні рамки, визначені інституції, які дозволяють ідентифікувати статус твору сучасного мистецтва. Виявлено характерні види і форми сучасних естетичних практик. Позначена проблема сприйняття і розуміння художньої мови новітніх течій.

Ключові слова: сучасне мистецтво, мистецтво об'єкту, інсталяція, мистецтво акції, хепенінг, перформанс, мистецтво новітніх технологій, діджитал-арт.

КИРИЧЕНКО Елена Ивановна. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА

Обозначены проблемы в изучении современного искусства, понимание которого формирует у студентов представления об изменениях художественной картины мира в XX веке и о взаимодействии новейших форм творчества с изобразительной традицией. Рассмотрены дефиниции и хронологические рамки, определены институции, которые позволяют идентифицировать статус произведения современного искусства. Вывявлены характерные виды и формы современных эстетических практик. Обозначена проблема восприятия и понимания художественного языка новейших течений.

Ключевые слова: современное искусство, искусство объекта, инсталляция, искусство акции, хепенинг, перформанс, искусство новейших технологий, диджитал-арт.

KIRICHENKO Helen Ivanivna. THE ACTUAL PROBLEMS OF STUDYING CONTEMPORARY ART

Professional training of future specialists in fine arts and design includes many aspects of the development of art and its artistic and aesthetic qualities. The study of contemporary art allows students to formulate more clear ideas about the changes in the artistic picture of the world in the twentieth century and about the interaction of the newest forms of creativity with the artistic tradition. Reference literature, critical articles and monographs on contemporary art give disparate notions about this phenomenon. Meanwhile, there are many problems that need to be resolved. The article outlines the range of these problems. Each of them can be considered as a definite stage of mastering the specifics of contemporary artistic creation. The definitions and chronological frameworks of modern art are considered, which have several interpretations. In particular, there are contradictions in the definition of the boundaries of the phenomenon that is being studied. To understand the new artistic picture of the world, these boundaries should be expanded. The structures that allow identify the status of a work of modern art are considered. These are modern art museums, art galleries, art fairs, exhibition projects, collectors and institutes that study the specifics of contemporary art. Identified types and forms of modern aesthetic practices are revealed. It is emphasized that the role of the viewer changes, which becomes a participant in the creative process. This helps to change the goals and objectives of creating a work of art. Classical aesthetics is based on contemplation and enjoying the beautiful. The work of modern art expresses a conceptual idea, which can be anti-aesthetic. Particular attention is paid to the characteristics of the art of the action (happening and performance), the art of the object (installation) and the art of the latest technologies (digital art). Each new form of creativity has its own specificity in creating an artistic image and methods of influencing the viewer. The problem of perception and understanding of the artistic language of contemporary art that requires special interpretation is indicated. The influence of contemporary art on the viewer is based on the method of translating the idea, which is embedded in the work. Negative reaction to contemporary art is due to the discrepancy between the expectations of the viewer. The study of contemporary art develops the horizons of students and promotes the development of critical and associative thinking.

Key words: the contemporary modern art, the art of the object, installation, the art of action, happening, performance, the art of the latest technologies, digital art.

КЛЮЄВА Сніжана Дмитрівна. ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗАНЯТЬ З КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті розглянуті основні аспекти підвищення мотивації до занять з класичного танцю. Особливості класичної хореографії і її відмінності від сучасної хореографії. Наведено перелік основних досліджень з питань мотивації. Розкриті основні принципи підвищення мотивації до занять з класичного танцю.

Ключові слова: мотивація, підвищення мотивації, класичний танець, принципи підвищення мотивації, учитель хореографії.

КЛЮЄВА Снежана Дмитриевна. ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО КЛАССИЧЕСКОМУ ТАНЦУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХОРЕОГРАФИИ

В статье рассмотрены основные аспекты повышения мотивации к занятиям по классическому танцу. Особенности классической хореографии и ее отличия от современной хореографии. Приведен перечень основных исследований по вопросам мотивации. Раскрыты основные принципы повышения мотивации к занятиям по классическому танцу.

Ключевые слова: мотивация, повышение мотивации, классический танец, принципы повышения мотивации, учитель хореографии.

KLYUYEVA Snezhana Dmytrivna. INCREASING OF MOTIVATION FOR STUDY CLASSICAL DANCE OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHY

The article discusses the main aspects of raising motivation for studies of classical dance. Features of classical

choreography and its differences from the modern choreography. A list of the basic scientific of motivation problems. It outlines the main principles of motivation for studies of classical dance.

At the present stage of development of a society undergoing profound social and economic transformations, therefore there is a need to adjust the goals and objectives of education, the search for new approaches to psychological and pedagogical support of the educational process. The main priority of pedagogical activity becomes purposeful, systematic and effective support in the development of creative personality of students with the purpose of its maximum development, and training to perform major social functions. Today's social environment demands from the university a graduate able to adequately assess their real and potential, ready to professional self-determination, self-assertion and self-expression, and strives to constructively use their knowledge and skills to make valuable choice. In this direction the efficiency of training of future specialists in fully depends on the development of their ability to creatively transform the surrounding reality, of self-reliance in solving practical problems, willingness to self-improvement and self-education, that is, ultimately, to self-realization.

Motivation in the classical choreography is the process of encouraging yourself and others to choreographic work to achieve personal goals or goals of the group dynamic process, managing students' behavior, which determines its orientation to teamwork, organization, activity and stability in show and work on the regulations. The study of motivation for training in classical dance is connected with important theoretical and practical problems, the development of which is necessary to understand the nature of dance education, its laws, and to find effective ways and means of pedagogical management of this process.

Key words: motivation, increased motivation, classical dance, the principles of enhancing of motivation, choreography teacher.

КУРКИНА Сніжана Віталіївна. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У даній статті автор вивчає специфіку роботи з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва. З'ясовано сутність поняття «обдарована дитина», доведено, що створення спеціальних сприятливих умов для розвитку обдарованих дітей є педагогічною проблемою сучасної загальноосвітньої школи.

Ключові слова: обдарованість, талант, обдаровані діти, урок, музичне мистецтво, педагогічний супровід, творчість, художня культура, художньо-естетичне виховання

КУРКИНА Снежана Виталиевна. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В представленной статье автор изучает специфику работы с одаренными детьми младшего школьного возраста на уроках музыкального искусства. Уточнена сущность понятия «одаренный ребенок», доказано, что педагогической проблемой современной общеобразовательной школы является создание специальных благоприятных условий для развития одаренных детей.

Ключевые слова: одаренность, талант, одаренные дети, урок, музыкальное искусство, творчество, художественная культура, художественно-эстетическое воспитание.

KURKINA Snizhana Vitalievna. PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF THE GIFTED JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON THE LESSONS OF MUSIC ART

In this article the author studies the specification of work with the gifted young children on the music art lessons. The essence of concept «the gifted child» is found out. It is proved that the creation of the special favourable conditions for the development of the gifted children is the pedagogical problem of modern comprehensive school.

It is proved that gifted children can be taught and brought up only by unindifferent and talented teachers who are interested in the results of their work, who possess the methods and receptions of work for the exposure, forming and development of children who have an inclination to creative activities in different kinds of art. It is underlined in the article that the teacher of music art does not only listen to music with the children, teach them to sing and give information about musical styles and genres, but the teacher must also take part in dramatizing, make amateur costumes, prepare children to different contests, visit the culturological events together (concerts, plays and art exhibitions). Thus, the professional teacher of music art carries out pedagogical accompaniment of not only musically gifted children, but also supports and develops the strain to fine arts, acting, choreographic activities and so on.

Key words: an ability, talent, gifted children, lesson, music art, pedagogical accompaniment, creativity, artistic culture, artistic and aesthetic education.

ЛЮБАР Руслана Олександрівна. ПРОБЛЕМИ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті розглядаються проблеми диригентської підготовки студентів факультетів мистецтв вищих навчальних закладів. Виділені принципи виховання молодого диригента, його професійні якості, риси характеру. Розкрито основні положення навчальної дисципліни «Практикум роботи з вокально-хоровими колективами», яка орієнтована на оволодіння студентами диригентською майстерністю роботи з хоровим колективом.

Ключові слова: проблеми диригентської підготовки, принципи виховання диригента, хоровий колектив, вокально-хорові вміння й навички, диригентська майстерність.

ЛЮБАР Руслана Александровна. ПРОБЛЕМЫ ДИРИЖЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИСКУССТВ

В статье рассматриваются проблемы дирижерской подготовки студентов факультетов искусств высших учебных заведений. Выделены принципы воспитания молодого дирижера, его профессиональные качества, черты характера. Раскрыты основные положения учебной дисциплины «Практикум работы с вокально-хоровыми коллективами», ориентированной на овладение студентами дирижерским мастерством работы с хоровым коллективом.

Ключевые слова: проблемы дирижерской подготовки, принципы воспитания дирижера, хоровой коллектив, вокально-хоровые умения и навыки, дирижерское мастерство.

LYUBAR Ruslana Oleksandrivna. PROBLEMS OF THE CONDUCTOR TRAINING OF ART FACULTIES STUDENTS

The article deals with the problem of the conductor preparing students of art schools to educational institutions. Professional qualities of choirs leaders are scientified: high cultural development and wide knowledge in related arts, literature, history, philosophy, psychology; professional skills, appearance, artistry, the art possession of tactics and strategy. One of the conductor problems during the preparation is the lack of everyday student possession of his «tool». Another significant problem is that conducting is the process of implementation through other people. The main psychological problems of conductor are: mortification of own disorganization, overcoming the contradictions between the claims of identity and the opportunities, fear of opening emotional display in terms of rehearsals. To conductor traits, which have been directed on overcoming the contradictions of external nature, willed tempering, perseverance, mental endurance are referred. Conductor should be inspired by the performer, thoughtful teacher and energetic organizer. Conductor activity includes three beses: organizational, pedagogical and executive. The chief of the staff is responsible for improving choir skills, learning works, art level of their concert performance. The article revealed the principles of the young conductor education, proposed the substantive provisions of discipline «The practical work with vocal choirs», that focuses on mastering the arts faculties of higher educational institutions. Knowledge and ability of future choral conductors, assignments of students individual work are pointed out, evaluation criteria level of students knowledge is developed also. In the classroom the discipline conditions of future musician activity are simulated for the purpose to create conducting character, psychological readiness to work with team members. We identified the criteria of level evaluation of student knowledge: knowledge of musical material, appliances of vocal and choral skill possession, art level of choral work implementation, efficiency of work with choral team, culture of communication with choral members. The result of mastering the discipline is a self-determination of the conductor, based on a mature ideology, knowledge of his craft, the latitude of his views and respect of others.

Keywords: problem of the conductor training, educational principles of the conductor, choir, vocal and choral skills and abilities, conductor skills.

ЛЯШЕНКО Ольга Дмитрівна. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

У статті розкриваються художні, теоретичні та методичні особливості процесу виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Розглядається авторська методика, що сприяє творчій інтерпретаційній діяльності викладача і майбутнього педагога-музиканта. Автор звертає увагу на конкретні поняття, методичні прийоми та творчі завдання, що засвоює студент при інтерпретації музичних творів.

Ключові слова: виконавська підготовка, художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору, методичні прийоми, творчі завдання.

ЛЯШЕНКО Ольга Дмитриевна. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

В статье раскрываются художественные, теоретические и методические особенности системы исполнительской подготовки будущих педагогов-музыкантов. Рассматривается авторская методика творческой интерпретационной деятельности преподавателя и будущего педагога-музыканта. Автор обращает внимание на конкретные понятия, методические приемы и творческие задания, которые студент осмысливает и реализует на практике при интерпретации музыкальных произведений.

Ключевые слова: исполнительская подготовка, художественно-педагогическая интерпретация музыкального произведения, методические приемы, творческие задания.

LIASHENKO Olga Dmytrivna. THE PECULIARITIES OF THE PERFORMING PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSIC

The article describes the artistic, theoretical and methodological aspects of performing the process of training of future teachers-musicians. The article discusses the author's methodology that promotes creative interpreting activity of the teacher and the future teacher-musician. The author draws attention to the methods and creative assignments that a student learns when interpreting musical works.

The preamble to the execution of creative tasks, discussion of the concepts of «content and the pedagogical

interpretation of music works», «artistic image in art and pedagogy of interpretation of musical works», «performing expressive means».

In the process of discussion of these concepts draws attention to the formation of a «standards-images», which greatly help the teacher-interpreter from performing the interpretation of various interpretations to create a single artistic image of a musical work; drawn to the attention of the musical work as social information source that carries the signal (ideological, aesthetic, educational, emotional) on the interpreter and listener, not forgetting that «beauty in art is an individual design of reality that has a specific property to Express through the idea» [Hegel]; recognized by the performing means of expression in two groups: technical and artistic-aesthetic.

The article offers creative job involving independent study of scientific (music theory, aesthetic, art, etc.) literature. The article also proved that the assimilation of such instructional techniques as «reference images» and «value judgments» allow future teachers-musicians critically to evaluate playing the piano of the artist and create their own artistic interpretation of music adequately to composer's plan.

Key words: *performing training, and the pedagogical interpretation of music, teaching methods, creative tasks.*

МАРТИНЕНКО Олена Володимирівна. ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ

У статті розглядається важливість формування здоров'язберігаючої компетентності під час фахової підготовки студентів-хореографів; автором визначені педагогічні умови, які сприяють підвищенню якості здоров'язберігаючого освітнього середовища під час професійної підготовки студентів-хореографів БДПУ та надані методичні рекомендації щодо їхнього застосування.

Ключові слова: *фахова підготовка студентів-хореографів, здоров'язберігаюча компетентність, здоров'язберігаюче навчальне середовище.*

МАРТЫНЕНКО Елена Владимировна. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗДОРОВЬСОХРАНЯЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВО ВРЕМЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ

В статье рассматривается важность формирования здоровьесохраняющей компетентности во время профессиональной подготовки студентов-хореографов; автором определены педагогические условия, способствующие повышению качества здоровьесохраняющей образовательной среды во время профессиональной подготовки студентов-хореографов БДПУ и предложены методические рекомендации по их применению.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка студентов-хореографов, здоровьесохраняющая компетентность, здоровьесохраняющая образовательная среда.*

MARTYNENKO Olena Volodymyrivna. INCREASING THE QUALITY OF HEALTH-PRESERVING EDUCATIONAL ENVIRONMENT DURING THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS-CHOREOGRAPHERS

Significant roles in addressing the nation's health problem play pedagogical higher education institutions that are able to implement in the educational process health-preserving technologies. Analysis of studies on health-preserving of students in universities (N. Anikeeva, L. Belov, A. Bondarevskaya D. Voronin, A. Krymina, N. Panchuk, V. Fertuk) showed, that the formation of health-preserving competence during education not only helps to develop sustainable students' motivation for a healthy lifestyle, but also supports further implementation of the received information in the profession.

In our study we identified and disclosed pedagogical conditions of health-preserving educational environment's quality improvement while professional training of students-choreographers in Berdyansk State Pedagogical University: the planned introduction of health-preserving technology both in training and in educational work with students; integration of knowledge from health-preserving content in various subjects; systematic instructing students on life safety; focusing students on modern dance techniques and recreational dance fitness centers, in order to improve their physical health and application of acquired knowledge in further professional activity; organization of trainings and workshops for teachers, aimed on improving their mental and social health; organization of measures to improve the psychological climate in educational groups (increasing of tolerance, stress-resistance, correction of behavior, values and motivational orientations).

Key words: *professional training of students-choreographers, health-preserving competence, health-preserving educational environment.*

МІЩАНЧУК Вікторія Миколаївна. КОМУНІКАТИВНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ КОМПОНЕНТ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається комунікативно-компетентнісний компонент у структурі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням сугестивних технологій. Визначена актуальність впровадження сугестивних технологій у навчальний процес вищих музичних закладів України. Наголошується на важливості оволодіння компетенціями у галузі музичного мистецтва, компетенціями щодо

використання сугестивних засобів навчання у процесі музично-виконавської підготовки для розкриття внутрішнього потенціалу особистості та реалізації нею своїх здібностей та можливостей у практичній діяльності.

Ключові слова: компетентність, комунікація, музично-виконавська підготовка, майбутній вчитель музичного мистецтва, сугестивна технологія, емоційна культура, емпатія.

МИЩАНЧУК Виктория Николаевна. КОММУНИКАТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СУГГЕСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматривается коммуникативно-компетентный компонент в структуре музыкально-исполнительской подготовки будущих учителей музыкального искусства с использованием суггестивных технологий. Определена актуальность внедрения суггестивных технологий в учебный процесс высших музыкальных заведений Украины. Отмечается важность овладения компетенциями в области музыкального искусства, компетенциями по использованию суггестивных средств внушения в процессе музыкально-исполнительской подготовки для раскрытия внутреннего потенциала личности и реализации ею своих способностей и возможностей в практической деятельности.

Ключевые слова: компетентность, коммуникация, музыкально-исполнительская подготовка, будущий учитель музыкального искусства, суггестивная технология, эмоциональная культура, эмпатия.

MISHCHANCHUK Viktoriia Mykolaivna. COMMUNICATIVE- COMPETENCE COMPONENT OF MUSICALLY PERFORMING FUTURE MUSIC TEACHERS TRAINING USING SUGGESTIVE TECHNOLOGIES

In the article the communicative-competence component in the structure of musically performing future music teachers training using suggestive technologies is considered. It is noted that the dedicated component in the structure of our scientific is a complex formation and it is presented by a set of musically communicative, psychologically pedagogical, musically pedagogical, organizational and communicative knowledge, abilities and skills necessary for future music teachers to organize creative interaction with participants of the pedagogical process using verbal, non-verbal and musically performing communication means.

Thanks to language, as verbal communication means, the issues concerning artists' creative work, their stylistic features, artistic values are discussed and personal ideas on various musical issues are expressed. Thus, in the process of creative interaction between teacher and student perception of their own preferences, orientations, which leads to an understanding of themselves and other communicate partners, happens. Utilization of facial expressions, gestures, pauses, plastic movements, look, the resolution of the body (non-verbal communication means) in musically performing future music specialists training increases the teacher's impact on the student with the aim to help the personality to show his skills and capabilities, creativity and initiative.

It is important to note that the communication between the partners in the pedagogical process depends on the emotional culture of teacher, empathy, his teacher competence concerning the use of suggestive technologies, skills and capabilities of their practical implementation that will allow to pass the educational material in emotionally-rich, bright images to students, reveal their internal capacity for understanding and creation of their own concept of reading musical work, developing individual performance style.

Key words: competence, communication, musically performing training, future music teacher, suggestive technology, emotional culture, empathy.

МОГЛЕЙ Ирина Владиславівна. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглядається проблема художньо-естетичного виховання в теорії і практиці загальноосвітньої школи. Автор наголошує на актуальності і значущості окресленого напрямку мистецької освіти, аналізує основні поняття, пропонує можливі шляхи формування творчої активності старшокласників на уроках художньої культури.

Ключові слова: творчість, творча діяльність, творча активність, мистецька освіта, урок художньої культури, шляхи формування творчої активності старшокласників.

МОГИЛЕЙ Ирина Владиславовна. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается проблема художественно-эстетического воспитания в теории и практике общеобразовательной школы. Автор подчеркивает актуальность и значимость указанного направления художественного образования, анализирует основные понятия, предлагает возможные пути формирования творческой активности старшеклассников на уроках художественной культуры.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, творческая активность, художественное образование, урок художественной культуры, пути развития творческой активности старшеклассников.

MOGILEY Irina Vladislavivna. WAYS OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE ACTIVITY OF THE HIGH SCHOOLS AT THE LESSONS OF THE ARTISTIC CULTURE

The article deals with the problem of artistic and aesthetic education in the theory and practice of the general

education school. The author emphasizes the relevance and importance of this direction of art education, analyzes the basic concepts, suggests possible ways of forming the creative activity of high school students in art classes. Development of creative activity of high school students is facilitated by creative and abstract work; Creative representation of the basic concepts of artistic culture; Understanding of the basic estetic categories that play an important role in the perception and evaluation of artistic production, give impetus to creativity; Carrying out of dramatizations; Interpretation of works of art. One of the active ways to develop the creative activity of high school students is the creative tasks that put the students in front of the need to independently combine, improvise, create their own artistic production. Their purpose is also to provoke a system of appropriate feelings, a readiness to search for new ways of acting, they help the student «enter» into an imaginary situation. Creative tasks are creativity with the participation of a teacher who organizes the environment, conditions, materials, creates situations, encourages schoolchildren to take creative action. The use of creative tasks allows us to ensure the dynamics of the development of creative activity (artistically imaginative embodiment of one's own design) accessible to students through artistic expressiveness. The author offers interesting creative tasks, the fulfillment of which in the lesson involves the awakening an interest in pupils, the need to develop their own creative possibilities and the desire to master the world of artistic culture.

Key words: creativity, creative activity, creative activity, art education, art culture lesson, ways of developing the creative activity of high school students.

МОЛОДИЙ Ольга Романівна, ОБУХ Людмила Василівна. ІНТОНАЦІЙНИЙ САМОКОНТРОЛЬ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

У статті висвітлено питання інтонаційного самоконтролю у навчально-виховному процесі підготовки студентів-музикантів. Джерелознавчий матеріал та власний педагогічний досвід дозволяє актуалізувати проблему формування навичок самоконтролю, ідентифікувавши предмет дослідження як один із компонентів професійної підготовки студента у класі постановки голосу, науково-методично обґрунтувати певні практичні напрацювання із даної проблематики.

Ключові слова: вокальна інтонація, самоконтроль, професійна музична підготовка, вокал, навчально-виховний процес.

МОЛОДИЙ Ольга Романовна, ОБУХ Людмила Васильевна. ИНТОНАЦИОННЫЙ САМОКОНТРОЛЬ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСА

В статье отражен вопрос интонационного самоконтроля в учебно-воспитательном процессе подготовки студентов-музыкантов. Материал искусствоведческих источников и собственный педагогический опыт позволяет актуализировать проблему формирования навыков самоконтроля, идентифицировать предмет исследования как один из компонентов профессиональной подготовки студента в классе постановки голоса, научно методически обосновать определенные практические наработки из данной проблематики.

Ключевые слова: вокальная интонация, самоконтроль, профессиональная музыкальная подготовка, вокал, учебно-воспитательный процесс.

MOLODIY Olga Romanivna, OBUKH Lyudmyla Vasulivna. SELF-CONTROL INTONATION AS ONE OF THE COMPONENTS OF MODERN TRAINING STUDENS IN THE CLASSROOM SETTING RATES

The article highlights the issue of intonation self in the educational process of training of students-musicians. Of source material and own teaching experience allows to update the skills problem of self-control, indentify the subject of scientific as one of the components of training students in the classroom setting rates, methodical scientifically justify some practical development of this subject.

On employments of singers, in opinion of leading specialists(O. Bandrivska, V. Chayka, H. Mukhaylyuk, Y. Kushka and other), it follows to caution from passive, inert work, because such state negatively influences on quality of sound and pulls the increase of amount of singing for the achievement of set tasks.

That's why, voice of singer requires systematic, pedagogical literate work and professional, careful relation. The main feature of this work is contained in that process control of singing comes true exceptionally by means of quality evaluation of sounding, and control - the formed rumor.

Long-term own vocally-pedagogical experience allows to draw conclusion, that task not only in theory, but also practically to explain to the students of concept of intonation self-control in process above voice it is possible on employments directly by means of vocal exercises, vocalises and works that are on the go. Systematic employments allow to fasten understanding of this concept and his value for successful development of vocal mastery of future singer. Vocal exercises, exercises for singing, carry out a role not so much, so-called, to the warming-up of vocal vehicle, and, actually, receipt and fixing of certain singing skills. Intonation self-control for vocally-choral work is very important and because for a line-up and ensemble it is impossible to do without making of only position of sound and manner of conduct of sound, basis for that is attentive and permanent control of own sound.

Key words: vocal tone, self-control, professional music training, vocal, educational process.

ОСАДЧА Тетяна Всеволодівна. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Стаття присвячена проблемі визначення педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів у системі вищої школи. Обґрунтування педагогічних умов підготовки вчителів музики пов'язано з організацією навчального творчого середовища, орієнтованого на активізацію потенціалу особистості студентів та стимулювання їх ініціативності до вокальної діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, вокальна майстерність, організація навчального середовища, стимулювання ініціативності майбутніх вчителів, активізація творчого потенціалу.

ОСАДЧАЯ Татьяна Всеволодовна. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Статья посвящена проблеме определения педагогических условий подготовки будущих педагогов в системе высшей школы. Обоснование педагогических условий подготовки будущих учителей музыки связано с организацией учебной творческой среды, ориентированной на активизацию потенциала личности студентов и стимулирование их инициативности к вокальной деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, вокальное мастерство, организация учебной среды, стимулирование инициативности будущих учителей, активизация творческого потенциала.

OSADCHAYA Tatiana Vsevolodovna. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF VOCAL SKILLS OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Of all types of performing arts singing is the most accessible form of musical activity for kids of all ages. The effectiveness of raising students to the musical culture of singing is largely dependent on the level of development of vocal music teachers. Therefore, the task of improving the training of future teachers of music for vocal and choral work with students is important. The purpose and problems in a secondary school music teacher, determine the specifics of its vocal work. The teacher requires not only a set of special (vocal performing, psycho-pedagogical, methodological) knowledge, abilities and skills, but the knowledge and skills to work with children's voices. skills correction, etc. peculiarities of professional preparation of future music teachers provides for the creation of such pedagogical conditions that would ensure the effectiveness of the use of vocal arts in the educational process of the students. Justification pedagogical conditions of training of future teachers is connected with the organization of the creative learning environment focused on activating students and stimulating the creativity of future teachers of music for vocal activities. A synthesis of musical and pedagogical practices in the training of future teachers gave us the opportunity to prove the future prospects of the formation of their vocal mastery in the learning process at the University.

Key words: pedagogical conditions, vocal skills, organization of the learning environment, stimulating creativity of future teachers, activization of creative potential.

ПАРФЕНТЬЄВА Ірина Петрівна. ОГЛЯД АСПЕКТІВ ПРЕДМЕТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПРИ ВИВЧЕННІ ШКІЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ

У статті розглядаються особливості предметних компетенцій галузі Музичне мистецтво, виділяються складові загальної професійної та професійно-предметної компетентностей вчителя музичного мистецтва. Аналізується провідний компонент музично-виконавської компетентності вчителя – система музично-виконавських компетенцій та розглядається процес формування певних професійних компетенцій під час вивчення шкільного репертуару.

Ключові слова: предметна компетентність, шкільний репертуар, вчитель музичного мистецтва.

ПАРФЕНТЬЕВА Ирина Петровна. ОБЗОР АСПЕКТОВ ПРЕДМЕТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА

В статье рассматриваются особенности предметных компетенций отрасли Музыкальное искусство, выделяются составляющие общей профессиональной и профессионально-предметной компетентности учителя музыкального искусства. Анализируется ведущий компонент музыкально-исполнительской компетентности учителя – система музыкально-исполнительских компетенций, и рассматривается процесс формирования определенных профессиональных компетенций при изучении школьного репертуара.

Ключевые слова: предметная компетентность, школьный репертуар, будущий учитель музыкального искусства.

PARFENTYIEVA Irina Petrivna. REVIEW ASPECTS OF SUBJECT AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF MUSIC ART THE STUDY OF SCHOOL REPERTOIRE

The current stage of modernization of school art education associated with the introduction of qualified approach to the content and organization of artistic and aesthetic process in secondary schools. Given this need to increase the updated object-professional competence of future teachers of music.

Professional competence subject teacher of music consists of:

– *Specially-pedagogical competence – as knowledge in the field of musical pedagogy; ability to synthesize and teaching science in musical art means of creating a personal musical culture of the student;*

– *Methodical competence – is an opportunity to transform the methods of musical and pedagogical methods of influence in music and aesthetic of the students, which provides a basis for self and creative self-development;*

– *Socio-psychological competence – this familiarity in communication; the ability to effectively interact with the environment in the system of interpersonal relations;*

– *Differential pedagogical competence – knowledge is described as a teacher each student's individual characteristics, abilities, character, strengths and weaknesses etc. competence – as ways of professional self awareness, strengths and weaknesses of the individual and its activities and what to do to improve the quality of their work.*

Thus, the high level of musical performance competence of teachers is shown in the following indicators: high professional knowledge in the field of music and performing arts – deep, are system integrity, high efficiency used to make decisions not only in typical conditions, but also in unconventional situations; some elements of knowledge are the author's character is innovative; highly instrumental performing skills teacher characterized by a skilful combination of actions reproductive and creative manner that allows us to achieve high performance results; the effectiveness of the practical implementation of certain executive action is enhanced by the use of authoring technology.

Key words: *subject competence, school curricula, teacher of musical art.*

ПЛОХОТНЮК Олександр Сергійович. ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті автором розглянуто можливості впровадження педагогічних умов формування професійно ціннісних орієнтацій студентів-музикантів. Висвітлено теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування зазначеної якості особистості та досліджено особливості їхнього впровадження у процесі музично-виконавської діяльності.

Ключові слова: *цінності, професійно ціннісні орієнтації, музично-виконавська діяльність, педагогічні умови.*

ПЛОХОТНЮК Александр Сергеевич. ВНЕДРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены возможности внедрения педагогических условий формирования профессионально ценностных ориентаций студентов-музыкантов. Указаны теоретически обоснованные педагогические условия формирования указанного качества личности, а также исследованы особенности их внедрения в процессе музыкально-исполнительской деятельности.

Ключевые слова: *ценности, профессионально ценностные ориентации, музыкально-исполнительская деятельность, педагогические условия.*

PLOKHOTNYUK Alexander Sergiyovych. THE INTRODUCTION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL VALUE SYSTEM AMONG THE STUDENTS OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL SPECIALITIES IN THE PROCESS OF MUSICAL PERFORMING ACTIVITY

The article considers possibility of introduction of pedagogical conditions of formation of professional value orientations of students-musicians. Stated theoretically grounded pedagogical conditions of formation of the mentioned qualities of a personality: a) strengthening the value orientation of the professionally oriented disciplines through: the inclusion of accolade component in the content of professionally oriented disciplines, the creation of value-semantic learning situations, the use in the educational process of works of musical art corresponding to the individual level of preparedness of the students; b) gradual mastery of music performance skills as a basis of professional formation of students, taking into account their personal and professionally significant qualities; c) the focus of independent work in music and the performing disciplines on developing the ability of students to creative interpretations of music, self-development of future specialists; d) the inclusion of an active value oriented musical-performing activity in the framework of a concert practices aimed at securing positive personal professionally important qualities, the humanistic content of professional value orientations.

Verification of pedagogical conditions of formation of professional value orientations of students of pedagogical specialties, which lasted for three years and included all the principal musical performing activities, namely: the selection of works for study in the classroom for special subjects, improving musical and performance skills of students, the understanding and the embodiment of musical performing concept works, the organization of independent work of students in core subjects and concert-performing activity indicates that targeted use of the above scientifically grounded pedagogical conditions in the educational process effectively influences the formation of professional value orientations of students of pedagogical specialties.

Key words: value, value system, musical performing activity, pedagogical conditions.

ПРОВОРОВА Євгенія Михайлівна. ТЕХНОЛОГІЯ МАЙСТЕР-КЛАСУ У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті на основі аналізу, систематизації, узагальнення наукових джерел, аналізу педагогічного досвіду окреслено роль і специфіку організації майстер-класу як технологію активного навчання у методичній підготовці майбутнього вчителя музики крізь призму прaxeологічного підходу. Доведено, що майстер-клас – це особлива форма навчального заняття, яке ґрунтується на «практичних» діях вирішення певної проблемної професійної задачі чи професійної ситуації спільно зі студентами і спрямована на формування у них відповідних умінь, відчуття радості і естетичного задоволення від процесу пізнання мелодії пісні.

Ключові слова: майбутній вчитель музики, співацька діяльність, методична підготовка, технологія інтерактивного навчання, майстер-клас, постановка голосу, прaxeологічний підхід.

ПРОВОРОВА Евгения Михайловна. ТЕХНОЛОГИЯ МАСТЕР-КЛАССА В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

В статье на основе анализа, систематизации, обобщения научных источников, анализа педагогического опыта обозначены роль и специфика организации мастер-класса как технология активного обучения в методической подготовке будущего учителя музыки сквозь призму прaxeологического подхода. Доказано, что мастер-класс – это особая форма учебного занятия, которая основывается на практических действиях решения определенной проблемной профессиональной задачи или профессиональной ситуации совместно со студентами и направлена на формирование у них соответствующих умений, ощущение радости и эстетического удовольствия от процесса познания мелодии песни.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, певческая деятельность, методическая подготовка, технология интерактивного обучения, мастер-класс, постановка голоса, прaxeологический подход.

PROVOROVA Ievgeniia Myhaylivna. MASTER CLASS TECHNOLOGY IN METHODOLOGICAL TEACHING PREPARATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS

On the basis of analysis, systematization and generalization of scientific sources, analysis of teaching experience it is outlined the role and the specific of master-class organization as an active learning technology in methodical preparation of the future teacher of music through the prism of praxeological approach. It is determined that among the productive technology of active and interactive learning which aimed at individual educational trajectory of the student, master class technology is very useful. As the technology workshop includes a demonstration set of pedagogical action, their step descriptions and comments. The main result is the transfer of scientific and methodologically sound practical professional experience.

Topics of workshops on musical and pedagogical faculty is formed with a focus on professional, singing activity. To participate in the master class of voice setting future music teachers need theoretical training during the years of university studies. Mastering the technology master class on academic performance, we realized that every experience is important to adapt to the particular circumstances. It is appropriate to take into account own style of teaching and the ability to improvise. Moreover, careful selection and proper use of exercise for the formation of sound quality, the development of vocal technique are important for the well prepared master class.

It is proved that the master class is a special form of educational lesson, based on «practical» actions to resolve certain professional tasks or professional situation together with students and aimed at forming their relevant skills, a sense of joy and aesthetic pleasure from the process of learning song tunes. It is also a scientific material for reflection and self-improvement, in fact, the teacher, leader of a master class. Workshops of prominent personalities contributes to the personal guidance of students, form their artistic tastes and cultural interests, introduces young people with the world of art.

Key words: future music teachers, singing activity, methodological training, interactive learning technology, master class, setting voice, praxeological approach.

СВЕЩИНСЬКА Наталя Василівна. ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена питанням теоретичних основ формування ціннісних орієнтацій особистості під час навчання на музично-педагогічних та мистецьких факультетах у вищих навчальних закладах. Суспільні перетворення призводять і до зміни педагогічних завдань та цілей навчання, спрямуванням на індивідуально-ціннісне ставлення до мистецтва та до майбутньої професії. Діалогічна парадигма музичної освіти полягає у співтворчості в процесі ціннісної взаємодії між творцем та його творіння через співпереживання та співтворчість.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, особистість, музично-педагогічний процес.

СВЕЩИНСКАЯ Наталья Васильевна. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена вопросам теоретических основ формирования ценностных ориентаций личности во время обучения на музыкально-педагогических и факультетах искусств в высших учебных заведениях.

Преобразования в обществе приводят и к смене педагогических заданий и целей обучения, которые направлены на индивидуально-ценностное отношение к искусству и к будущей профессии. Диалогическая парадигма музыкального образования основывается на сотворчестве в процессе ценностного взаимодействия между творцом и его творением через сопереживание и сотворчество.

Ключевые слова: ценностные ориентации, личность, музыкально-педагогический процесс.

SVESHINSKA Natalya Vasylyivna. THEORETICAL STUDY OF THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF PERSONALITY IN THE MUSICAL-PEDAGOGICAL PROCESS

The article is devoted to theoretical bases of formation of value orientations of personality in studying for music teaching and the art faculties in higher educational institutions. Social changes lead to a change in pedagogical tasks and learning goals, focus on personal and value attitude to art and to the future profession. The Dialogic paradigm of music education lies in the co-creation of value in the process of interaction between the Creator and his creation through empathy and co-creation. Such co-creation depends on the scale of levels of personal development, from the level of hoarding ideas and opportunities that need to «materialize», as well as the capacity for empathy and co-creation, gives the impulse for artistic Perian. In the scientific studies. Asafiev and O. Losev in musicological writings of modern scientificers N. Lobanov, V. Medushevskaya, Is. Nazish, A. Sokolov, V. Kholopova, Yuri Kholopov, T. Cherednichenko and others considered different aspects of understanding music as a phenomenon of art: psychological aspects of perception; the range of aesthetic and axiological issues related to personal and valuable attitude.

If to interpret axiological ideas of modern scholars (I. Bekh, Drapcho, A. Kiryakov, A. Rudnitskaya, G. Shulga, etc.) in the world of musical values, the concept of «orientation» would mean the process that begins with the assimilation of foreign musical form via the «appearance experiences» (A. Losev) – up to catharsis, to Dialogic communication, which provides the ability to perceive the musical message of the author as a result komunit, that is, dialogue). Established in pedagogy mechanisms for the orientation values are in conflict with reglamentavimo of educators who continue to offer funds to the development of the world «ready», which prevents the deployment process of the ascent of the individual to the values of life and culture.

The works of the famous philosopher A. Losev is one feature of the interaction of music and philosophy, the need for which is constantly felt to this day because it reflects the desire of modern man to a holistic vision of musical space.

The inclusion of a person through art in the great spiritual realm is one of the phenomena of human existence. Isolated in the set that creates the art, performs one of its core functions – communication, Association,

According to the theory of value, the norm acts as an external regulator, while value is an internal controller determines the personal attitude to the object and subject. The music orientation on a certain rule in the search for truth is difficult, because the music is extremely broad and complex phenomenon consisting of many «musics», where each of them has its own truth, its own being, its own norm.

Key words: value orientation, personality, musical-pedagogical process.

СТЕФІНА Надія Василівна. РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ – ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті узагальнюються і обґрунтовуються теоретичні положення щодо розвитку музичних здібностей учнів початкових класів як провідної умови формування музичної культури особистості молодшого школяра.

Ключові слова: «здібності», «задатки», «музичні здібності», «музикальність», «структура музичних здібностей», «структура музикальності».

СТЕФИНА Надежда Васильевна. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ – НЕПРЕМЕННОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье обобщаются и обосновываются теоретические положения относительно развития музыкальных способностей учащихся начальных классов как необходимое условие формирования музыкальной культуры личности младшего школьника.

Ключевые слова: «способности», «задатки», «музыкальные способности», «музыкальность», «структура музыкальных способностей», «структура музыкальности».

STEPINA Nadiya Vasylyivna. THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITY WAS A PREREQUISITE FOR THE FORMATION OF THE MUSICAL CULTURE OF THE YOUNGER SCHOOL STUDENT

The article summarizes and обосновывает теоретические provisions for the development of musical abilities in primary school pupils as an indispensable condition for the formation of musical culture of personality of Junior schoolboy. The modern era is characterized by a number of changes that occur in all spheres of life in Ukraine. These changes are due to the crisis the socio-economic, political, moral and spiritual, therefore, they directly affect the processes of formation of the younger generation. Music in the family arts occupies a special place due to its immediate and comprehensive impact on the consciousness, will and emotions of man. Exposure to music introduces baby to a world of exciting, joyful experiences, it opens a path of aesthetic exploration of life in the available age-volume. An outstanding Russian scientificer B. Teplov, defining musical abilities as special, then there are those that

are necessary for successful music lessons and are determined by the nature of the music, designed the structure of musicality. Under the musicianship B. Teplov understands the complex natural instincts, which create conditions for education in ndium musical taste, the ability to fully perceive music, which provide the individual the opportunity to become a professional musician. Musical ability is a subjective psychological characteristics of the individual that derive from natural instincts, and are prerequisites for the successful implementation of music activities. Based on thorough scientific, we propose the following structure of musical abilities: feeling down (emotional response to music); a musical ear (musical and auditory presentation; sense of rhythm; singing voice; the ability to improvise, creativity, musical memory. The development of musical abilities is a prerequisite for the formation of musical culture, and musical ability are manifested and develop successfully active in various musical activities of primary school pupils in lessons of music.

Key words: «capacity», «inclinations», «musical ability», «music», «the structure of musical abilities», «the structure of musicality».

ЧЕБОТАРЕНКО Ольга Валеріївна. МУЗИЧНИЙ ТЕКСТ: СТРУКТУРА ТА ПРОБЛЕМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Музичний текст як культурологічний феномен знаходиться у центрі інтересів як музикантів-виконавців і педагогів, так і музикознавців, філософів і культурологів. Як специфічна символічна мова, текст композиторського твору має складну багаторівневу структуру. З одного боку, він представляє собою нотний текст, який включає вербальні та графічні виконавські знаки; з іншого він має жанрово-стильову програмність. Аналіз текстів композиторських творів в контексті історичного підходу виявив зростання кількості і якості виконавських знаків. Опора на виконавські традиції дає можливість не тільки глибоко вивчати композиторський текст, але й визначати смислові межі виконавських знаків, особливо, якщо твір виконує сам композитор.

Ключові слова: музичний текст, виконавський знак, жанр, стиль, інтерпретація.

ЧЕБОТАРЕНКО Ольга Валерієвна. МУЗЫКАЛЬНЫЙ ТЕКСТ: СТРУКТУРА И ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Музыкальный текст как культурологический феномен находится в центре интересов как музыкантов-исполнителей и педагогов, так и музыковедов, философов и культурологов. Как специфический символический язык, текст композиторского произведения имеет сложную многоуровневую структуру. С одной стороны, он представляет собой нотный текст, который включает вербальные и графические исполнительские знаки; с другой – имеет жанрово-стилевую программность. Анализ текстов композиторских произведений в контексте исторического подхода выявил увеличение количества и качества исполнительских знаков. Опора на исполнительские традиции дает возможность не только глубоко исследовать композиторский текст, но и определить смысловые границы исполнительских знаков, особенно, если произведение исполняет сам композитор.

Ключевые слова: музыкальный текст, исполнительский знак, жанр, стиль, интерпретация.

СНЕВОТАРЕНКО Olga Valerievna. MUSICAL TEXT: THE STRUCTURE AND PROBLEMS OF INTERPRETATION

The problem of understanding and decoding of musical text always was one of most difficult; this problem is in a spotlight not only of musicians-performers and teachers. The phenomenon of musical text is investigated by musicologists, philosophers and culturologist and is opening new semantic border of understanding. Musical text can be associated with a musical writing, however requires more wide understanding. On the other hand, this concept is sometimes united with the concept of interpretation.

The musical system was forming during great while; musical text gradually purchased a relative 2completeness» (as compared to texts by old composers that require a substantial "revision") with appearance of the performing signs. These signs – graphic and verbal – changed in a quantitative and quality. Musical text especially became complicated in music of modern composers.

Many scientists scientified music text as a difficult multilevel structure that forms the special «zone» of its comprehension. This comprehension must take place both on a «horizontal» and on a «vertical» directions (V. Bobrovsky). Among the important constituents of musical text are apportioned: writing, structure and sphere of sense (M. Aranovsky). Musical text was represented as a result of co-operation of two structures: «sounding» and «unsounding» – pulsation continuum (M. Arkad'ev).

Complication of composer's text (the changing in the quantitative and quality relation of performing signs) is indicator of its language complication. The performing traditions further the understanding of semantic borders of performing signs (especially if a performer is a composer).

Key words: musical text, performing sign, genre, style, interpretation.

ШЕВЧЕНКО Інга Леонідівна, БРОДСЬКИЙ Геннадій Леонідович. ВОКАЛЬНИЙ АНСАМБЛЬ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Стаття присвячена дослідженню можливостей вокально-ансамблевого музикування як активного

засобу музичного і морально-естетичного виховання, визначено типи та характерні риси вокальних ансамблів, учасників яких поєднує спільна мета – сценічне втілення художнього образу твору.

Ключові слова: мистецька освіта, музично-творча діяльність, вокальний ансамбль, репертуар, вокальні навички, виконавська майстерність, засоби художньої виразності, викладач, студент.

ШЕВЧЕНКО Инга Леонидовна, БРОДСКИЙ Геннадий Леонидович. ВОКАЛЬНИЙ АНСАМБЛЬ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Статья посвящена исследованию возможностей вокально-ансамблевого музицирования как активного средства музыкального и нравственно-эстетического воспитания, определены типы и характерные черты вокальных ансамблей, участников которых объединяет общая цель – сценическое воплощение художественного образа произведения.

Ключевые слова: художественное образование, музыкально-творческая деятельность, вокальный ансамбль, репертуар, вокальные навыки, исполнительское мастерство, средства художественной выразительности, преподаватель, студент.

SHEVCHENKO Inha Leonidivna, BRODSKYI Gennadiy Leonidovych. VOCAL ENSEMBLE AS A FORM OF MUSICAL-CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS-MUSICIANS

To realize the creative potential of students created various forms of collective musical performance. Among them vocal ensemble is one of the leading varieties of musical creativity. Students can learn to manage their own voice, to develop creativity and have prospects for self-expression.

There are three types of vocal ensembles: folk, pop and academic. Participation in the vocal ensemble helps not only to understand the musical material, but also learn to control voice, gestures, facial expressions, plastic body. In the process of activity of vocal ensemble developed the logical and creative thinking, musical talent, created some artistic images. Musical and theatrical activity contributes to the disclosure of the individual student identify his individual qualities, raising efficiency and discipline.

The correct choice of repertoire from all didactic principles – the foundation of a competent, professional work with students. The selection of repertoire it is necessary to consider a variety of genres, character, theme, emotionally-shaped area. This activates the creative process contributes to the education of various technical and performing skills, developing artistry, ability to transform in the performance of music of different genres, styles and character.

Work on the culture of sound, breath, a sense of musical phrases possession of the breast and the main cavity, smoothing transitions register, development of natural sounding voice in contrast to imitate him – the basis of vocal and choral singers.

Key words: art education, musical-creative activity, vocal ensemble, repertoire, vocal skills, mastery, means of artistic expression, teacher, student.

ЩЕРБАК Ігор Вікторович. ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

У статті в результаті аналізу психолого-педагогічної й навчально-методичної літератури, вивчення нормативних документів про діяльність закладів освіти, узагальнення передового педагогічного досвіду, а також за допомогою моделювання представлено теоретичні підходи до обґрунтування основних складників структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів. Це дозволило створити підґрунтя для практичної експериментальної перевірки зазначеної моделі, зокрема – відповідних організаційно-педагогічних умов і шляхів їх створення, що є перспективою подальших наукових досліджень.

Ключові слова: готовність; майбутні учителі музичного мистецтва; громадянське виховання учнів; модель; принципи моделювання; функції моделі; організаційно-педагогічні умови; етапи підготовки.

ЩЕРБАК Игорь Викторович. ОБОСНОВАНИЕ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧЕНИКОВ

В статье в результате анализа психолого-педагогической и учебно-методической литературы, изучения нормативных документов про деятельность учебных заведений, обобщения передового педагогического опыта, а также с помощью моделирования представлены теоретические подходы к обоснованию основных составляющих структурно-функциональной модели подготовки будущих учителей музыкального искусства к гражданскому воспитанию учеников. Это позволило создать основание для практической экспериментальной проверки указанной модели, в частности - соответствующих организационно-педагогических условий и путей их создания, что и является перспективой дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: готовность; будущие учителя музыкального искусства; гражданское воспитание учеников; модель; принципы моделирования; функции модели; организационно-педагогические условия; этапы подготовки.

SHCHERBAK Igor Viktorovych. STUDYING OF THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART TO THE CIVIL EDUCATION OF PUPILS

The article presents theoretical approaches to the study of the basic components of structural and functional model of preparation of future teachers of musical art to the civil education of pupils.

Preparation of students to civic education is a serious pedagogical problem today. This is becoming especially actual today because of the challenges of military, socio-political and economic issues in Ukraine.

Scientific methods: analysis of psychological and pedagogical, educational and methodical literature, studying of normative documents about activities of educational institutions, a generalization of advanced teaching experience modeling.

Specification of essence of concepts «model», «modeling» in terms of pedagogical scientific; the graphic representation of structural and functional model of preparation of future teachers of musical art to the civil education of pupils with such interrelated and interdependent parts as the objective, principles, functions, conceptual framework (personal, activity, competence based approaches), the stages of preparation (analytical and predictive, projective and preparatory, modeling and formative, productive and comparative), organizational and pedagogical conditions, cognitive, motivational and valuing and actionable and behavioural components, and result (the readiness of future teachers of musical art to the civil education of pupils); characteristic of the principles of the model, its features, and content of the stages of preparation of future teachers of musical art to the civil education of pupils are important scientific results of the article. Implementation of this model to the educational environment of higher educational institutions should contribute to the effectiveness of the process under study.

Studying of the structural and functional model of preparation of teacher of musical arts to the civic education of pupils provides its further practical experimental testing, in particular of the corresponding organizational and pedagogical conditions and ways of creating them, and that is the prospect for further scientific in this direction of scientific.

Keywords: readiness; future teachers of musical art; civic education of pupils; model; modeling principles; functions of the model; organizational and pedagogical conditions, stages of preparation

АШИХМИНА Наталія Віталіївна. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто питання формування музично-естетичного смаку школярів. Стислий огляд проблеми дозволив визначити, що досліджений феномен є якістю, яка формується і ґрунтується на проявах оцінного ставлення дітей до музики через використання методів спостереження, порівняння і порівняльного аналізу, спонукання до співпереживання її емоційної чуйності, експериментальної деформації музичного твору.

Ключові слова: смак, естетичний смак, музично-естетичний смак, учні загальноосвітньої школи, методи формування музично-естетичного смаку.

АШИХМИНА Наталья Витальевна. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА УЧЕНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрен вопрос формирования музыкально-эстетического вкуса школьников. Краткий обзор проблемы позволил определить, что исследуемый феномен является качеством, которое формируется и основывается на проявлениях оценочного отношения детей к музыке благодаря использованию методов наблюдения, сравнения и сопоставительного анализа, побуждения к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости, экспериментальной деформации музыкального произведения.

Ключевые слова: вкус, эстетический вкус, музыкально-эстетический вкус, ученики общеобразовательной школы, методы формирования музыкально-эстетического вкуса.

ASHIKHMINA Nataliia Vitaliivna. METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF MUSICAL AND AESTHETIC TASTE STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS

An important condition for the transformation of today's students in spiritually developed people who would have to decorate twenty-first century becomes the foregrounding of problems of forming aesthetic tastes, the ability to appreciate the aesthetic phenomenon, including in the field of musical art.

Scientists consider taste as an element of aesthetic consciousness of the individual and as a component of culture. It is manifested in the ability to feel beautiful and to enjoy it and is regarded as a basis that "tool" aesthetic culture of the individual. The scientificers think that the aesthetic taste with intelligence, thinking, pointing to the evaluative component of taste, treating taste as the ability to evaluate works of art, especially music.

As aesthetic taste, taste in music affects the musical and General culture of the individual and society as a whole. It is the spiritual and the practical ability of emotional perception, a means of reflection and emotional-rational knowledge of music, as well as the regulator of musical creative activity. We believe that musical and aesthetic taste of pupils of secondary schools is to provide quality, which is formed and based on the manifestations of the evaluation of the relationship of children to music. Content musical taste is the result of positive emotional perception, as well as adequate evaluation of musical works expressed in reasoned aesthetic judgments.

The formation of musical and aesthetic taste of students as a selective attitude to the phenomena of musical art provide methods that optimally combine the artistic and educational direction and personal communion with the music

values. A significant factor is also the creative approach of teachers to the implementation of methodological support of the formation. You must use methods that, first, enhance emotional contact with the music; second, simulate the artistic and creative process, fostering awareness of the value of music; third, organize the analysis of means of expression, revealing the contents of a musical work. These are the methods of observation, guidance, attention, comparison and benchmarking, encouraging empathy and emotional responsiveness, experimental strain of music.

Key words: taste, aesthetic taste, musical and aesthetic taste of students of secondary schools, methods of formation of musical and aesthetic taste.

ГРОЗАН Світлана Вікторівна. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті на основі аналізу наукових джерел розглянуто структурні компоненти професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка включає в себе такі важливі складові як «музична компетентність», «виконавська компетентність», «музично-виконавська компетентність», «науково-дослідна компетентність», «інформаційна компетентність» тощо.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, майбутній вчитель музичного мистецтва.

ГРОЗАН Світлана Вікторівна. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

В статье на основе анализа научных источников рассмотрены структурные компоненты профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства, которая включает в себя такие важные составляющие как «музыкальная компетентность», «исполнительская компетентность», «музыкально-исполнительская компетентность», «научно-исследовательская компетентность», «информационная компетентность».

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, будущий учитель музыкального искусства.

GROZAN Svitlana Viktorivna. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

With the introduction of the Bologna process in the countries of Western and Central Europe intensified interest in the competence approach in higher professional education. Necessity of perfection of process of formation of professional competence of musicians is implemented with the socio-cultural situation in a society and a country that is rapidly changing. An important factor is the training of a skilled worker who is fluent in their profession, ready to constant professional growth, socially and psychologically adapted, which enables the users to socialize in modern society. In article on the basis of analysis of scientific sources are considered structural components of professional competence of future teachers of musical art, which includes such important components as «musical competence», «performance competence», «musical and performing competence», «scientific competence», «information competence». Professional competence of future teachers of musical art involves levels of development of musical-creative abilities and professional competences, among which the most important are music, performing, music performance, information and scientific competence, as the main criteria of professional competence of future teachers of musical art musical ability; emotional and volitional qualities; motivational and value orientation; musical performing skills and knowledge.

Key words: competence, professional competence, future teacher of music.

ЛОКАРЄВА Юлія Валеріаівна. МЕТОД МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (НА ОСНОВІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНОЇ СПАДЩИНИ КОМПОЗИТОРІВ ЄЛИСАВЕТГРАДУ–КИРОВОГРАДУ–КРОПИВНИЦЬКОГО)

У статті висвітлена проблема застосування мультимедійних технологій на уроках музичного мистецтва, доведена ефективність використання методу мультимедійної презентації як провідного засобу виховання учнів старшого шкільного віку.

Ключові слова: мультимедійні технології, мультимедійна презентація.

ЛОКАРЕВА Юлия Валериановна. МЕТОД МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА УРОКАХ МУЗИКАЛЬНОГО ИСКУССТВА (НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЗИКАЛЬНОГО НАСЛЕДИЯ КОМПОЗТОРОВ ЕЛИСАВЕТГРАДА – КИРОВОГРАДА – КРОПИВНИЦЬКОГО)

В статье освещена проблема использования мультимедийных технологий на уроках музыкального искусства, доведена эффективность метода мультимедийной презентации как ведущего способа воспитания учеников старшего школьного возраста.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, мультимедийная презентация.

LOKAREVA Julia Valerianivna. METHOD MULTIMEDIA PRESENTATION ON THE LESSONS OF MUSIC (BASED ON THE STUDY OF THE MUSICAL HERITAGE OF THE COMPOSERS ELIZAVETGRAD–KIROVOGRAD–KROPYVNYTSCKYI)

Multimedia technologies are one of the promising directions of use of information computer technologies (ICT) in education, art in particular. Method multimedia presentation is an effective means of realization of the didactic principle of clarity on the lessons of music. They contribute to the «immersion» of students in an imaginary world, certain social and industrial situation, the wide application of methods of game, the playback of educational activities (cognitive-semantic, domain-operational and reflexive), revitalization of academic work of students as subjects of educational activity, increase learning motivation. Thus, multimedia technologies are one of the promising directions of use of information computer technologies (ICT) in education, art in particular. Method multimedia presentation is an effective means of realization of the didactic principle of clarity on the lessons of music. They contribute to the «immersion» of students in an imaginary world, certain social and industrial situation, the wide application of methods of game, the playback of educational activities (cognitive-semantic, domain-operational and reflexive), revitalization of academic work of students as subjects of educational activity, increase learning motivation.

The introduction of ICT in the learning process of musical art helps to reduce the scope of application of traditional means of illustration (pictures, portraits, tables, etc) and opens to the master of the musical art of new submission of material (colored, dynamic illustrations, sound, fragments of «live» lessons, and the like).

Key words: *multimedia technologies, multimedia presentation.*

ЛЕВИЦЬКА Ірина Миколаївна. РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються позиції вчених щодо проблематики розвитку мотивації школярів, зокрема до музичного навчання. Проаналізовано наукову літературу з означеного питання. Розкрито зміст поняття «мотивація». Визначено сутність феномена «мотивація школярів до музичного навчання». Зосереджено увагу на значенні педагогічних інновацій як ефективних шляхів підвищення мотивації школярів до музичного навчання. Автором викладено методику розвитку зазначеної проблеми, яка включала: проектну діяльність, створення мультимедійної презентації та карти знань, комп'ютерні квести.

Ключові слова: *мотивація, музичне навчання, інноваційні методи навчання, школярі.*

ЛЕВИЦКАЯ Ирина Николаевна. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К МУЗЫКАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются позиции ученых касательно проблемы развития мотивации школьников, в частности к музыкальному обучению. Проанализирована научная литература по данному вопросу. Раскрыто содержание понятия «мотивация». Определена сущность феномена «мотивация школьников к музыкальному обучению». Сосредоточено внимание на значении инновационных технологий как эффективных путей повышения мотивации учащихся к музыкальному обучению. Автором изложена методика развития указанной проблемы, которая включала: проектную деятельность, создание мультимедийной презентации и карты знаний, компьютерные квесты.

Ключевые слова: *мотивация, музыкальное обучение, инновационные методы обучения, школьники.*

LEVITSKAYA Irina Nicolaiivna. THE DEVELOPMENT OF PUPILS' MOTIVATION FOR MUSICAL EDUCATION BY THE MEANS OF PEDAGOGICAL INNOVATION

The scientific literature on this subject is analysed. The concept of «motivation» is determined. It is mentioned that the motivation in scientific sciences is set as an interior state of organism way as the mental regulating mechanism, that puts into effect personal behaviour and leads this behaviour for reaching the certain goal. The essence of phenomenon of «pupils' motivation behind musical education» which is understood as integrated personal education characterized by the system of interconnected and subordinated reasons, that stimulates pupils for creative activity in receiving the certain goals and receiving certain results in the musical activity is stated. The author accents attention on the modern educational paradigm that promotes its conditions and demands the teachers to use the innovational methods in educational process. The use of these methods can provide the unity of educational and developing functions. It is stressed that the one of effective ways of increasing pupils' motivation is innovative methods of education. It is an innovation in this branch of pedagogy, that is purposeful progressive change bringing the stable elements (the novelty) into educational sphere. These stable elements improve characteristics its separate components and educational system itself, as a whole. The author touches upon the methods of developing mentioned above problem which includes project activity, the creation of multimedia presentation and knowledge maps, computer quests.

Key words: *motivation, musical education, innovative methods of education, pupils.*

НАЗАРЕНКО Марина Павлівна. ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття висвітлює специфіку, зміст та форми інструментально-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи. Проаналізовано науково-методичний та практичний досвід підготовки студентів мистецьких факультетів в інструментальних класах, накреслено способи оптимізації цього процесу з урахуванням сучасних вимог.

Ключові слова: інструментально-виконавська підготовка, концертмейстер, майбутній вчитель музичного мистецтва, оптимізація навчального процесу, педагог-музикант.

НАЗАРЕНКО Марина Павлівна. ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Статья освещает специфику, содержание и формы инструментально-исполнительской деятельности учителя музыкального искусства общеобразовательной школы. Проанализированы научно-методический и практический опыт подготовки студентов факультетов искусств в инструментальных классах, намечены способы оптимизации этого процесса с учетом современных требований.

Ключевые слова: инструментально-исполнительская подготовка, концертмейстер, будущий учитель музыкального искусства, оптимизация учебного процесса, педагог-музикант.

NAZARENKO Maryna Pavlivna. THE INSTRUMENTAL AND PERFORMANCE ACTIVITY AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF MODERN TEACHER OF MUSICAL ARTS

The article highlights the particularity, contents and forms of instrumental performance of a teacher of music in secondary school. The improving of the process of a future music teacher's training means the implementation of new up-to-date approaches and methods into the system of training at art faculties. Music classes at secondary school have their own specifics and serve the important functions, such as aesthetic, cognitive, educational. Creating centers of aesthetic education of pupils in secondary schools significantly expands and at the same time deepens the requirements to musical training for music professionals who need to skillfully play the role of a teacher and accompanist, illustrator, soloist (singer, instrumentalist) and lecturer. The preparation for these types of professional activities is in the curriculum and is performed in the classroom for primary and secondary instruments, orchestral and accompanist classes, instrumental ensemble. A complete musical instrumental training of students is impossible without interdisciplinary connections. The interaction with such subjects as choral conducting, solo singing, vocal ensemble, school song repertoire, history of music, harmony, analysis of musical forms, polyphony arrangements and methods of musical education is especially important. This comprehensive mastering of school repertoire (instrumental, vocal and choral) prepares future teachers to different kinds of music and educational activities, such as conducting music lessons, supervising of musical circles (choirs, orchestras, vocal and instrumental ensembles), teaching particular music courses in aesthetic centers, being a concertmaster of a choir, band, or orchestra, accompaniment to soloists (vocalists, instrumentalists). The article analyses the methodological and practical experience of training of art schools student in instrumental classes, outlines the ways of optimizing the process to meet modern requirements.

Key words: instrumental and performance training, accompanist, future teachers of music, the ways of optimizing the educational process, music teacher.

НЕГРЕБЕЦЬКА Ольга Миколаївна. ІСТОРІЯ АККОМПАНеМЕНТА ЯК ВИДУ МУЗИЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті досліджується історія аккомпанемента як виду музичної практики, прослідковано історичне становлення аккомпаніаторської діяльності як окремого виду виконання, висвітлено деякі теоретичні аспекти професійної діяльності майбутнього викладача музики-концертмейстера, визначено мету та завдання підготовки студентів факультетів мистецького профілю до майбутньої професійної діяльності. З'ясовуються особливості діяльності майбутніх вчителів музики-концертмейстерів, аналізуються уміння та навички, якими повинен володіти музикант-концертмейстер в практичній роботі. Визначається, що основою навчання є самостійна творча діяльність студентів факультетів мистецького профілю, яка передбачає оволодіння певними знаннями й навичками з метою творчого вирішення музично-педагогічних завдань.

Ключові слова: вчитель музики-концертмейстер, аккомпаніаторські уміння, самостійна музична діяльність.

НЕГРЕБЕЦКАЯ Ольга Николаевна. ИСТОРИЯ АККОМПАНеМЕНТА КАК ВИДА МУЗЫКАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ.

В статье исследуется история аккомпанемента как вида музыкальной деятельности, отслежено историческое становление аккомпаниторской деятельности как отдельного вида исполнительства, отражены теоретические аспекты профессиональной деятельности будущего преподавателя музыки-концертмейстера, определены цели и задачи подготовки студентов факультетов художественного профиля к будущей профессиональной деятельности. Определено, что основой обучения есть самостоятельная творческая деятельность студентов факультетов музыкального профиля, которая предусматривает овладение определенными знаниями и умениями с целью творческого решения музыкально-педагогических задач.

Ключевые слова: учитель музыки-концертмейстер, аккомпаниторские умения, самостоятельная музыкальная деятельность.

NEGREBETSKA Olga Mykolaivna. HISTORY OF THE ACCOMPANIMENT HOW MUSIC PRACTICES. It should be noted that articles on the features of the accompaniment, as a form of music practice in musicology literature is considered insufficiently. The mentioned problem in general has not yet received proper scientific

coverage. The purpose of this work is to reveal the peculiarities and specifics of the accompaniment art as one of the most important types of musical performances.

As a result of centuries of development, the accompaniment grew from a primitive rhythmic voice support to the most complex of its content and technical means of presenting music, putting it in line with solo piano pieces. Only relatively recently, already in Soviet times, the accompaniment became a subject of study at music schools. In pre-revolutionary pedagogy, such an object did not exist. The accompanists were formed in a purely practical way, independently looking for ways to master the art of accompaniment. True, there was a small amount of something like apprenticeship, when the most experienced and popular accompanists attracted a kind of assistants, who gave their experience, gave advice, entrusted the execution of less responsible parties.

But most of the experience acquired by musicians in a purely empirical way, producing the necessary skills in independently found ways. Due to the fact that the difficult preparatory period remained hidden, unnoticed, it was created belief that the ability to accompany is a natural gift that develops only through pure practice, which can not be taught. The conviction was so strong that when the subject «accompaniment» appeared, the questions of methodology were not particularly thoughtful, in the calculation, that purely empirical application to the practice of accompaniment will identify and develop the possession of «gift» to accompany.

Key Words: music teacher-accompanist, accompanist abilities, individual music activity.

НОВСЬКА Олена Рудольфівна. ФАХОВИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається фаховий розвиток викладача музичного мистецтва, що визначається як процес якісних позитивних змін особистості. Фаховий розвиток позначається підвищенням рівня якості фахової діяльності на умовах адекватної фахової самооцінки та сформованого власного фахового образу. Визначено три напрями фахового розвитку: художньо-виконавський, методико-технологічний та дослідницько-педагогічний. Приведено перелік ключових компетентностей, поглиблення яких відбувається в процесі фахового розвитку викладача музичного мистецтва та етапи реалізації фахового розвитку.

Ключові слова: розвиток, фаховий розвиток, фахова підготовка, ключові компетентності викладача музичного мистецтва.

НОВСКАЯ Елена Рудольфовна. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматривается профессиональное развитие преподавателя музыкального искусства, который определяется как процесс позитивных изменений личности. Профессиональное развитие определяется повышением уровня качества профессиональной деятельности на условиях адекватной профессиональной самооценки и сформированного профессионального образа. Определено три направления профессионального развития: художественно-исполнительское, методико-технологическое и исследовательско-педагогическое. Приведён перечень ключевых компетентностей преподавателя музыкального искусства и этапы реализации профессионального развития.

Ключевые слова: Развитие, профессиональное развитие, профессиональная подготовка, ключевые компетентности преподавателя музыкального искусства.

NOVSKA Olena Rudolfivna. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER OF MUSICAL ART

This article is devoted to justification of the directions of professional development and systematization of relevant key competences of the teacher of music. The definition of the nature and content of professional development of teachers in the field of musical art, which is in the process of musical education at pedagogical universities and in the course of professional activities, undertaken on the basis of studying the content of professional training in the context of the competence approach. Teacher professional development music art is defined as personal a reasoned process of positive personality changes, which is based on the formation of the desired professional image of the corresponding individual differences and creative achievements of the individual and the professional standards. Highlighted areas for professional development of the teacher of music. The first direction is artistic and performing. His answer key competence: solo-interpretation, ensemble and interpretative, the artistic-verbal interpretation, determine artistically convincing re-creation of artistic and creative content of the music. The second direction is methodical and technological. Relevant key competence: communicative-facilitation, information-methodological, adaptive technology. They provide effective artistic-pedagogical interaction with students and musical works in the course of their performing the processing. The third area – scientific-pedagogical. Relevant key competences are defined as follows: musicanova scientific, reflective-interpretive, analytical and correctional. They determine the realization of creative and scientific regarding the justification for performing the concept of artistic intent and credibility playback, analysis and interpretation of the results of achievements in professional activity). Studied the stages of implementing the professional development of the teacher of music.

Key words: development, professional development, training, key competence of the teacher of music.

ОБУХ Людмила Василівна. СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ РЕГЕНТІВ У ДУХОВНИХ ЗАКЛАДАХ НА ПРИКЛАДІ ДЯКІВСЬКО-РЕГЕНТСЬКОГО ІНСТИТУТУ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОГО БОГОСЛОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ СВ. ІВАНА ЗОЛОТОУСТОГО

У статті вперше зроблена спроба дослідити специфіку підготовки диригентів-регентів у духовних закладах на прикладі Дяківсько-регентського інституту при Івано-Франківському богословському університеті ім. Св. Івана Золотоустого Української греко-католицької церкви; проведена історична ретроспектива, охарактеризовано навчання згідно інтерв'ю, статуту та навчальної програми, висвітлений викладацький склад.

Ключові слова: церковний спів, дяківсько-регентський інститут, навчальні форми, музичні дисципліни, професійна богослужбова музична освіта.

ОБУХ Людмила Васильевна. СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ РЕГЕНТОВ В ДУХОВНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ НА ПРИМЕРЕ ДЬЯКОВСКО-РЕГЕНТСКОГО ИНСТИТУТА ИВАНО-ФРАНКОВСКОГО БОГОСЛОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ СВ. ИОАНА ЗЛАТОУСТОГО

В статье впервые предпринята попытка исследовать специфику подготовки дирижеров-регентов в духовных заведениях на примере Дьяковско-регентского института Ивано-Франковского богословского университета им. Св. Иоана Златоустого Украинской греко-католической церкви; проведена историческая ретроспектива, охарактеризовано обучение согласно интервью, устава и учебной программы, освещен преподавательский состав.

Ключевые слова: церковное пение, дяковской-регентский институт, учебные формы, музыкальные дисциплины, профессиональное богослужбное образование.

ОБУКН Lyudmila Vasylyivna. SPECIFIC TRAINING OF REGENT IN SPIRITYAL INSTITUTIONS FOR EXAMPLE, DEACON REGENCY INSTITUTE CHURCH OF IVANO-FRANKIVSK THEOLOGICAL UNIVERSITY, ST. JOHN CHRYSOSTOM

In the article is studied the history of foundation, years of formation and development of the Deacon-Regent Institute in Ivano-Frankivsk. The form of studying and subjects are recounted and also is presented the teaching staff during the existence of educational institution.

This article first attempts to explore the specific training conductors regents in religious institutions on the example of the Ivano-Frankivsk Deacon-Regency Institute of the Ukrainian Greek Catholic Church (UGCC further DRI); held historical retrospective, described study by interviews, charter and curriculum, highlighted faculty.

Thus, the impetus for the creation Dyakovo Regency Institute of Church-was the need for highly of Deacon-Regency frames. Institute for a few years of its existence has passed the structural evolution of development (from school to institute) and continues to rapidly develop its educational form (introducing a variety of courses, practical training weeks and congresses).

In school, which has its own charter (Internal Ruler) and a program presentation, read the following subjects: liturgy, liturgical singing, stood worship, liturgical music history, church history, diction and articulation, Church Slavonic language. Among the music subjects are taught, ear training, singing, conducting, piano, choral class, choral arrangements.

The first teachers of music disciplines, along with the permanent director Lubov Terletska were of like-minded friends - Ivan Mishchenko and Maria Kochmar. Later had the opportunity to work: p. Yuri Truhan, p. Vitaly Kuzmin, Galina Stasko Roman Senik, Joanna Sudomyr, Alexander Grinyuk Olga Yaschyshyn, Jeanne Zvarychuk, Orysia Gnatyuk, Roman Dzundza, Anna Karas, Lyudmila Obukh. All teachers of musical disciplines worked or still continue to work at the institute, have higher professional education in music, some of them have a scientific degree of doctor and candidate of sciences (H. Karas, G. Stasko, J. Zvarychuk, A. Kachmar, L. Obukh). This indicates a sound and professional approach to the educational process.

Thanks to the leadership (Bishop Sofron Wise, initiator and idea generator Lubov Terletska) and the conscientious work of professionals Deacon- Regency school transformed into college, and later developed into a institute that provides quality vocational training Deacon-frames for Western Regency parishes.

Key words: church singing, Deacon-regency institute, training forms, musical discipline, professional liturgical music education.

СТУКАЛЕНКО Зоя Михайлівна. МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті представлено модель формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розглянуто низку вимог до процесу проектування моделі, урахуваючи взаємопов'язані структурні елементи, а саме: мету, завдання, підходи та принципи, етапи роботи, напрямки діяльності, особливості суспільних і особистісних потреб, фахові знання, вміння, навички та особливості контролю, оцінювання результативності.

Ключові слова: модель, професійна толерантність, майбутній вчитель музичного мистецтва, фахова підготовка, принципи, підходи, етапи .

СТУКАЛЕНКО Зоя Михайлівна. МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье представлена модель формирования профессиональной толерантности будущего учителя музыкального искусства. Рассмотрен ряд требований к процессу проектирования модели, учитыва

взаимосвязанные структурные элементы, а именно: цели, задачи, подходы и принципы, этапы работы, направления деятельности, особенности общественных и личностных потребностей, профессиональные знания, умения, навыки и особенности контроля, оценки результативности.

Ключевые слова: модель, профессиональная толерантность, будущий учитель музыкального искусства, профессиональная подготовка, принципы, подходы, этапы.

STUKALENKO Zoya Mikhailovna THE MODEL OF PROFESSIONAL TOLERANCE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

The article presents the model of formation of professional tolerance of future teachers of musical art. Considered a number of requirements for the design process of the model, given the interconnected structural elements, namely: purpose, objectives, approaches and principles, stages of work, activities, peculiarities of social and personal needs, professional knowledge, skills and characteristics of management, evaluation of effectiveness. The goal is to determine the characteristics of the process of formation of professional tolerance future teacher of music. This is to ensure that the system of knowledge and skills that are necessary for a productive future careers. The challenge is to identify pedagogical conditions for effective formation professional tolerance future teacher of music. Thesis there is determined the general didactic principles: relevance, professional development, the principle of science content and teaching methods, subject-subject interaction (cooperation) integrity principles, the principle of unity of educational, developmental and educational functions active principle, the principle of strength, principle of availability, the principle of regularity and consistency. The proposed model has special principles: the principle of unity of artistic and technical, the principle of unity of emotional and conscious principle focus on the spiritual development of the individual by means of music, the principle of individualization of learning. The article analyzes a set of approaches, among them: acmeological, cognitive, axiological, dialogical, culture-creative. The algorithm implementation model consisting of three interrelated stages. In Phase I (Procedure) we introduced the first pedagogical conditions - creating a situation of success in the music and creative activities. In stage II (the design-constructive) focuses on the implementation of the second pedagogical conditions – the use of information technology in the context komunikatyvenyh informatization music education. Stage III (organizational-activity) is characterized by the introduction of a third pedagogical conditions - use hermeneutic skills in the interpretation of music. In the third stage introduced a special course through which deepen vocational pedagogical basic questions, ability and skills for the formation of the studied quality.

Key words: model, professional tolerance, a future teacher of music, professional preparation, principles, approaches, stages.

МАМИКИНА Анжеліна Іванівна. ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто поняття художньо-педагогічної інтерпретації як ключової компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва. Проаналізовано наукову літературу з означеного питання. Визначено форми роботи зі студентами, які сприяють формуванню вмінь художньо-педагогічної інтерпретації в процесі фортеп'янової підготовки.

Ключові слова: інтерпретація, художньо-педагогічна інтерпретація, вміння, вміння художньо-педагогічної інтерпретації, діалогічне спілкування, публічні конкурси-виступи.

МАМУКИНА Анжелина Ивановна. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассмотрено понятие художественно-педагогической интерпретации как ключевой компетенции будущих учителей музыкального искусства. Проанализирована научная литература по указанному вопросу. Определены формы работы со студентами, которые способствуют формированию умений художественно-педагогической интерпретации в процессе фортепианной подготовки.

Ключевые слова: интерпретация, художественно-педагогическая интерпретация, умение, умение художественно-педагогической интерпретации, диалогическое общение, публичные конкурсы-выступления.

МАМУКИНА Angelina Ivansvna. THE FORMATION OF SKILLS AND THE PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF PIANO PREPARATION

Peculiarities of training of students in pedagogical universities is determined sintetichnosti training where knowledge and skills from different academic disciplines vzaimozachet and complement each other. A significant part of performance, so, in particular, actualizarea the problem of development of future teachers of musical art skills and the pedagogical interpretation.

Students in the process of piano preparation in pedagogical universities are actively involved in interpreting, which is associated with the perception and verbal analysis of musical works that reflect the artistic and pedagogical performing activity of future specialists.

Artistically-pedagogical interpretation we consider the symbiosis of music performance and artistic-verbal interpretations. The ability and the pedagogical interpretation defined as learned by the future teacher of music art

image of a successful independent mastering search-analytical, artistic, artistic-pedagogical and verbal actions, which is based on acquired knowledge and skills, determines the embodiment of the figurative contents of musical works and encourage creative independence.

Because the ability of the artistic-pedagogical interpretation, like all skills, is not an innate quality, there is a need for purposeful formation that requires the student utilized knowledge, the possession of techniques of music performance incarnation and the creation of a consistent model of perception works from verbal to performance. We defined effective ways of formation of the studied phenomenon, in particular, is a form of Dialogic communication and public contests, performances of certain genres. They contribute to the improvement of the quality of education in the process of piano training: encourage future teachers of musical art to a deeper personal judgments, the analysis of musical works, the mobilization of creative forces.

Key words: interpretation, artistic-pedagogical interpretation, skill, ability and the pedagogical interpretation, dialogical communication, public contests, performances.

РАСТРУБА Тетяна Віталіївна. ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ СУЧАСНОГО ЗМІСТУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНИ

Стаття присвячена проблемі особистісно орієнтованого підходу сучасного змісту музичної освіти школярів України. Проаналізовано тлумачення категорії «освіта», «зміст освіти» з різних точок зору науковців. Визначено сучасну мету змісту особистісно орієнтованої музичної освіти та її завдання.

Ключові слова: освіта, зміст музичної освіти, особистісно орієнтований підхід, мета та завдання.

РАСТРУБА Татьяна Витальевна. К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА СОВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ УКРАИНЫ

Статья посвящена проблеме личностно ориентированного подхода современного содержания музыкального образования школьников Украины. Проанализированы толкования категории «образование», «содержание образования» с различных научных точек зрения. Определено современную цель содержания личностно ориентированного музыкального образования и ее задачи.

Ключевые слова: образование, содержание музыкального образования, личностно ориентированный подход, цель и задачи.

RASTRUBA Tatyana Vitalievna. TO THE PROBLEM PERSONALITY ORIENTED APPROACH THE CONTEMPORARY MEANING OF MUSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN OF UKRAINE

The article focuses on the problem of personality-oriented approach to schoolchildren in the modern context of musical education in Ukraine. The government regulations highlight the necessity of establishing proper conditions for the formation of an educated, creative, self-sufficient personality of a student, and development of his natural skills and potentialities. Therefore, some changes in the orientation of values in pedagogical theory and practice are gradually being made. Personality-oriented direction now replaces the social one, by making respect for the student as an educational partner the primary value; treating students as the subject of education; consideration of their personal interests, possibilities, skills and inclines; democratic relationship between teacher and student, etc.

That's why one of the actual problems in the society is the modernization of the education content, optimization of ways and technology of organization of education process, and rethinking the purpose and outcome of education, including music. The interpretation of the category «education», «educational content», «content of music education» has also been widely analyzed from different scientific perspectives. In accordance, the actual content of music education changed as well, by subordinating every stage of social development, education, culture and art, and meet the needs of reality that was taking place in society. Because the education is a means of achieving the goals and objectives, it should be emphasized that the purpose of personality-oriented music education raises the presence of evaluating art and reality with the students (in the process of perception, interpretation of works of art and practical artistic and creative activities), develop aesthetic awareness, artistic and general cultural competence; the ability of self-realization, the need for spiritual self-improvement; that develops and broadens the horizons, making it easier to perceive and appreciate music and aesthetic phenomenon as part of the public consciousness, develop and use it to improve the environment, writing music pieces and other forms of music art. Thus, the current content of music education in the context of personality-oriented approach as one of the important factors in the formation of a complete, fully developed child. It should include the implementation of certain priorities of the educational process, including: the development of creative personality, dialogical mode of communication, the development of intuition, imagination, emotions, feelings, independence, individuality, etc. But it should be remembered that the new paradigm (personality-oriented) is aimed primarily at the internal organization of the educational process subjective and makes less impact on the structure of the subject-semantic field. As a result, personality development becomes primary when knowledge and skills serve as a supporting means of development. Of course, the problem is not solved completely and requires further investigation.

Key words: education, music education content, personality-oriented approach, goals and objectives.

БЛАЖЕВИЧ Василь Олегович. ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКІЛ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ГІТАРІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

У статті здійснено теоретичне дослідження проблеми виконавської діяльності учнів-гітаристів дитячих музичних шкіл. Проаналізовано теоретичний та практичний досвід видатних музикантів, психологів та педагогів у контексті специфіки формування виконавських умінь на гітарі, дано визначення сутності понять «виконавська майстерність», «формування навички», «виконавські вміння». Розглядаються аспекти вікових особливостей формування виконавських умінь серед учнів-гітаристів спеціалізованих позашкільних початкових закладів.

Ключові слова: гітара, гітарне виконавство, виконавська майстерність, вміння, навички, виконавські вміння, рухова пам'ять автоматизми, учні ДМШ.

БЛАЖЕВИЧ Василий Олегович. ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЫ НА ГИТАРЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

В статье осуществлено теоретическое исследование проблемы исполнительской деятельности учащихся-гитаристов детских музыкальных школ. Проанализированы теоретический и практический опыт выдающихся музыкантов, психологов и педагогов в контексте специфики формирования исполнительских умений на гитаре, дано определение сущности понятий «исполнительское мастерство», «формирование навыка», «исполнительские умения». Рассматриваются аспекты возрастных особенностей формирования исполнительских умений среди учеников-гитаристов внешкольных учебных заведений.

Ключевые слова: гитара, гитарное исполнительство, исполнительское мастерство, умения, навыки, исполнительские умения, двигательная память автоматизмы, ученики ДМШ.

BLAZHEVYCH Vasyly Olegovych. FORMATION SKILLS OF PUPILS PERFORMING CHILDREN'S MUSIC SCHOOLS IN TEACHING GUITAR: THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM

The article is a theoretical study on performance of students guitarists children's music schools. Theoretical and practical experience of outstanding musicians, psychologists and teachers in the context of the specific formation performing skills on the guitar, defines the essence of the concepts of «mastery», «forming skills», «performing skill». The aspects of age-forming skills among students performing guitarists-school education institutions.

The current system of music education today has developed for a long time and is based on internationally recognized tradition of music. In this system, extracurricular music education offers the best learning process for the students in their free time in secondary schools. It aims to develop the musical abilities of students meet their interests, spiritual needs and demands in the professional determination and based on the principle of voluntary choice, which distinguishes it from the school system.

In the theoretical study on the formation of skills students performing children's music schools in teaching guitar, we have found that performing activities traditionally combines elements of psychological and physiological nature. Under optimal learning guitar is considered the younger teen, teen and senior adolescence. Fundamental value in learning guitar takes the development of thinking, will, memory, promotes conscious and logical approach to the development of instrumental skills.

Today children's music schools and schools of arts are the foundation for talented young people prepare for their future careers. In this regard, the problem of performing skills of students in learning guitar playing due to the increasing demand of modern practices on the quality of music and performing specialized training in the system of school education and requires serious study.

Key words: guitar, guitar performance, performing skills, abilities, skills, performing skills, motor memory automatism, CMS students.

ВАН Юе. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ГРИ НА МУЗИЧНОМУ ІНСТРУМЕНТІ (ФОРТЕПІАНО)

Методична компетентність майбутніх учителів музики визначається як системне особистісне утворення, яке проявляється в наявності у студентів здібностей до організації та здійснення процесу музичного навчання школярів на рівні сучасних художньо-освітніх вимог, успішного вирішення методичних завдань, фахової самореалізації й самовдосконалення.

Стаття присвячена обґрунтуванню педагогічних умов та методів, як спеціально розроблених чинників ефективного розвитку методичної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки

Ключові слова: компетентність, педагогічна ситуація, педагогічні методи, інструментально-виконавська підготовка, умови та методи навчання.

ВАН Юе. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ (ФОРТЕПИАНО)

Методическая компетентность будущих учителей музыки определяется как системное личностное образование, которое проявляется в наличии у студентов способностей к организации и осуществлению

процесса музыкального обучения школьников на уровне современных художественно-образовательных требований, успешного решения методических задач, профессиональной самореализации и самосовершенствования.

Статья посвящена обоснованию педагогических условий и методов, как специально разработанных факторов эффективного развития методической компетентности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки

Ключевые слова: компетентность, педагогическая ситуация, педагогические методы, инструментально-исполнительская подготовка, условия и методы обучения.

WANG Yue. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCY OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC IN THE PROCESS OF PLAYING THE MUSICAL INSTRUMENT (PIANO)

This article is dedicated to grounding pedagogical conditions and methods as specifically elaborated factors of effective development of methodical competency of future teachers of music in the process of professional training. Methodical competency is a systemic personal result revealed through the availability of the gift for organizing and realizing schoolchildren's musical studies at the level of contemporary artistic and educational demands, successful solving methodical tasks, professional self-realization and self-improvement.

Pedagogical conditions of forming methodical competency of future music teacher are considered in the process of work as a spatial-educational environment, in which the processes of musical-artistic studies of schoolchildren, education and self-development of teachers successfully proceed, professionally significant skills are formed, qualities and properties of a personality that stipulate a high level of future music teacher's readiness to the realization of the tasks set before him with the purpose of forming methodical competency of future music teachers are: inclusion in the structure of individual studies of playing the principal musical instrument (piano) creative musical and technical mastery aimed at independent solving personally significant problems from the point of view of practical activity of a music teacher; introducing in the process of studies innovative technologies that allow bringing the conditions of studies as close as possible to actual future activity of musical students, offering advantages to personal-subjective factor and contributing to the formation of independent creative skills of students. We assume the introduction of the following methods in experimental work as the major mechanisms for realizing these conditions in experimental work: creation of artistic context, modelling educational situations, and the method of electivity. Further work with the above-mentioned problem shall be dedicated to investigating the effectiveness of the specified pedagogical conditions and the corresponding methodical support in the process of investigation-experimental work for forming methodical competency of future music teachers in the process of playing the musical instrument (piano).

Key words: competency, pedagogical situation, pedagogical methods, instrumental and technical mastery, conditions and methods of studies.

ДЕНИСЮК Інна Сергіївна. ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.

У статті досліджено специфіку інструментально-виконавської підготовки студентів мистецьких факультетів. Визначено і обґрунтовано доцільність застосування середовищного підходу як такого, що уможливить ефективне формування імпровізаційної техніки у майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки. Визначено основні принципи ефективного формування навичок імпровізації студентів мистецьких факультетів, зокрема: гармонійного співвідношення музичних здібностей із виконавською свободою; художньо-виконавської поліверсійності; моделювання виконавсько-слухових еталонів.

Ключові слова: принципи музичного навчання, поліверсійність, виконавсько-слухові еталони, виконавська свобода, майбутній вчитель музики.

ДЕНИСЮК Інна Сергеевна. ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИМПРОВИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ.

В статье исследована специфика инструментально-исполнительской подготовки студентов художественных факультетов. Определена и обоснована целесообразность применения средового подхода как такового, что позволит эффективное формирование импровизационной техники у будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки. Определены основные принципы эффективного формирования навыков импровизации студентов художественных факультетов, в частности: гармоничного соотношения музыкальных способностей с исполнительской свободой; художественно-исполнительской поливерсионности; моделирования исполнительно-слуховых эталонов.

Ключевые слова: принципы музыкального обучения, поливерсионность, исполнительно-слуховые эталоны, исполнительская свобода, будущий учитель музыки.

DENYSIUK Inna Sergiivna. PRINCIPLES OF FORMATION OF SKILLS OF IMPROVISATION FUTURE MUSIC TEACHERS

The article emphasizes the importance of studying the problem of forming of improvisational technique of musicians, because modern education of music requires formation of musician with universal abilities.

In practice, problems that are associated with the formation of improvisational skills become more complex, which adversely affects the level of training of music. This situation in turn requires qualitative changes in the training,

witch relating to the educational environment, training methods and means of influence.

In this context, in educational learning process seems highly important to determine the principles of learning. On the one hand they will provide the creation of favorable environment, on the other hand – will ensure the success of forming of skills of improvisation in the future music teachers in the process of instrumental and performance training through correct orientation of the educational process. Thus, the article explores specifics of instrumental and performance training of students of art institutions of higher education.

Defined and soundly environmental expediency of application the environmental approach as such, which enable the effective formation of improvisational technique in the future music teachers in the process of professional training.

Determined the basic principles of effectively forming of skills of improvisation of students: harmonious correlation musical abilities with performing freedom; multiversion artistic performance; modeling of performing and auditory standards. All principles reflect a close relationship with improvisational skills and meet their component structure, which consists of the three parts: skills of playback of interaction ear-motor; skills of creative reading of musical compositions; skills of psycho-emotional settlement.

Thus, we determined pedagogical principles which are becoming basics for the use of certain techniques and methods which will contribute the efficient formation of improvisational skills.

Key words: principles of music education, multiversion, performance and hearing standards, performing freedom, future music teacher.

КОРНЮХИНА Анна Валентинівна. ДЕЯКІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

У статті здійснено комплексне дослідження з проблеми раннього розвитку дітей. Розглядається значення музики у вихованні дошкільників, аналізується роль та вплив музичного виховання на загальний розвиток дітей та формування особистості. Розкриваються різні підходи, характеристики й класифікації методів навчання, досліджуються провідні системи розвитку музичних здібностей дітей.

Ключові слова: музичні здібності, діти дошкільного віку, методика, музична діяльність, музичне виховання.

КОРНЮХИНА Анна Валентиновна. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье осуществлено комплексное исследование по проблеме раннего развития детей. Рассматривается значение музыки в воспитании дошкольников, анализируется роль и влияние музыкального воспитания на общее развитие детей и формирование личности. Раскрываются различные подходы, характеристики и классификации методов обучения, исследуются ведущие системы развития музыкальных способностей детей.

Ключевые слова: музыкальные способности, дети дошкольного возраста, методика, музыкальная деятельность, музыкальное воспитание.

KORNIUKHINA Anna Valentynivna. SOME ASPECTS OF EARLY CHILD DEVELOPMENT

The article includes a comprehensive study on the problem of early development of children. The importance of music in the education of preschool children is considered, the role and influence of musical education on the overall development of children and the formation of personality are analyzed. In pre-school childhood the child shows a great desire for independence, for various actions, including for musical activity, if for this there are the necessary pedagogical conditions. Particular attention is devoted to the study of the leading systems and methods of musical education of children. A child is a person, therefore everyone needs a special approach in everything, including in musical education. It is impossible to say which of the pedagogical systems is better and which is worse, everything is too individual. Some system is more suitable for one child than for another. So far, no one has come up with a universal system that is suitable for everyone. The problem of developing musical abilities of the pupil is dominant at the initial stage of training. Modern scientificers have proved that it is necessary to begin forming musical abilities as early as possible. The content of the musical education of preschoolers is to attract them to various types of musical activity, the formation of attention and interest in music. In this period, primarily, the perception of music is formed. It occupies a leading place in the musical education of children in general. The earlier children become attached to the world of music, the more musical they become later. Along with the educational tasks, for example, acquaintance with the basics of musical literacy, it is necessary to pay special attention to the development of hearing, rhythm, musical memory, artistry. The article examines the main and most common foreign systems of musical education, highlights various approaches, characteristics and classifications of methods of teaching and developing musical abilities of children: K.Orfa, Z. Kodai, Sh. Suzuki, E.Zhak-Dalcroza, M. Montessori.

Key words: musical abilities, children of preschool age, methodology, musical activity, musical education.

ЛУ Тао. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА

Статтю присвячено вивченню теорії та практики музичного виконавства упродовж XVI–XIX століть. Проаналізовано діяльність, методичні праці та виокремлено важливі здобутки педагогів-музикантів у

формуванні виконавської майстерності в цей період. Визначено особливості формування виконавської майстерності під час клавірного та класичного етапів розвитку музичного виконавства.

Ключові слова: музичне виконавство, виконавська майстерність, педагог-музикант.

ЛУ Тао. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

Статья посвящена изучению теории и практики музыкального исполнительства на протяжении XVI–XIX столетий. Проанализирована деятельность, методические труды и выделены важные достижения педагогов-музыкантов в формировании исполнительского мастерства в этот период. Определены особенности формирования исполнительского мастерства во время клавирного и классического этапов развития музыкального исполнительства.

Ключевые слова: музыкальное исполнительство, исполнительское мастерство, педагог-музыкант.

LU Tao. PROBLEMS OF FORMATION OF PERFORMING SKILLS IN THE THEORY AND METHODS OF MUSICAL PERFORMANCE

The article is devoted to the study of the theory and practice of musical performance during the XVI–XIX centuries. The activity and methodical work were analyzed and singled out the important achievements of musician pedagogues in the formation of musicians performing skills during this period. Also well-determined the features of formation of performing skills during the clavier and the classic stages of musical performance development. So, the defining feature of clavier period is considered the union of composer, improviser, performer and pedagogue in one person. It is noted that musician thinkers of that period in their writings provided advice on proper planting behind the tool (seat height, the position of the body and hands), obtaining the necessary skills of performance (freedom, flexibility, ease of finger movements); justified the formation of play techniques in accordance with the nature of used instruments; were offered to use special exercises to develop performance mechanism; paid attention on how to use the output of sound and the accordance of usage of sound colors in style of performer plus pictorial and coloristic features of performed music. It is emphasized that the work of musicians in the clavier period initiated the development of theory and methods in the musical performance teaching. A characteristic feature of the classical period in music art is recognized the priority of technical development in the formation of the artist mastery. It is emphasized, that in the period of classicism rapidly developed the instrumental virtuosity and at the same time was declined the art of improvisation. Improvement of piano mechanics and the expansion of the creative possibilities of piano music led to the gradual displacement of the harpsichord and clavichord, as well as to the emergence of methodological publications in the formation of performance skills for pianists. It is noted that the musician pedagogues paid great attention to the development of various types of techniques, but at the same time, urged the artists to subordinate their technical skills with artistic purposes, to improve mind and spirit at the same time with their fingers.

Key words: music performance, performance mastery, musician pedagogue.

МИНЬ Шаовей. ПЕДАГОГИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Рефлексивні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва визначаються як особистісно-фахове метаутворення, що виявляється в усвідомленому володінні способами самодослідження, самоаналізу, корекції і прогнозування результатів, та забезпечує успішність фахової педагогічної діяльності. Стаття присвячена обґрунтуванню педагогічних умов як спеціально розроблених чинників ефективного розвитку рефлексивних умінь, які мають бути впроваджені у фортепіанну підготовку майбутніх фахівців в галузі музичної освіти.

Ключові слова: рефлексивні вміння, фахово-інтерпретаційний комплекс, рефлексивно-комунікативне середовище, суб'єктна рефлексивна позиція, коучингові технології.

МИНЬ Шаовей. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Рефлексивные умения будущих учителей музыки определяются как личностно-профессиональное метаобразование, которое проявляется в осознанном владении способами самоисследования, самоанализа, коррекции и прогнозирования результатов, и обеспечивает успешность профессиональной педагогической деятельности. Статья посвящена обоснованию педагогических условий как специально разработанных факторов эффективного развития рефлексивных умений, которые должны быть внедрены в фортепианную подготовку будущих специалистов в области музыкального образования.

Ключевые слова: рефлексивные умения, профессионально-интерпретационный комплекс, рефлексивно-коммуникативная среда, субъектная рефлексивная позиция, коучинговые технологии.

MIN Shaowei. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF REFLEXIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

This article is devoted to pedagogical conditions of formation of reflexive skills of future teachers of musical art in the process of their piano training. Reflective skills of future music teachers are defined as personal and professional medobrazovaniya, which manifests itself in conscious possession of ways of self-inquiry, introspection, correction and prediction of results, and ensures success in professional activity. Pedagogical conditions are seen as a system of specially designed factors of effective development of reflexive skills that should be embedded in a piano

training of future specialists in the field of music education. Every pedagogical condition is based on the methodological approaches implemented through innovative methods. Pedagogical conditions of formation of reflexive skills of future teachers of music are: transformation of individual professional expertise on the basis of awareness, actualization and expansion of personal and vocational interpretation systems (methods are used, which help the students to form their «base» of professional standards on an emotional, kinesthetic, auditory, and expressive-intentional level); the creation of a reflexive and communicative environment through the use of acmeological potential of introspection and self-evaluation (methods used, which will reveal acmeological potential of introspection and self-evaluation as the basic operations of reflection in the process of pedagogical interaction of all participants of the specified environment); the actualization of the subject of reflective position of students regarding the professional axiological positive changes (using the method of creating and maintaining an electronic diary in a social network based on self-technologies of self-observation, that allows us to analyze their own development strategy); and increasing the students' positive attitude to self-correction through the introduction of coaching technologies in the educational process (used methods that help the student to understand the level of their own contribution to the interpretation of music, the identification of trajectories of self-development, election ways of self-correcting, which increases the student's responsibility for their training).

Key words: reflexive skills, vocational and interpretive complex, reflexive and communicative environment, reflexive subject position, coaching technology.

ПОЛЯКОВА Анастасія Сергіївна. КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Музично-ритмічна культура – поняття широке й багатомірне, яке охоплює глибоке розуміння й усвідомлення музики як суспільного явища, засвоєння її основних закономірностей в яких ритм виступає складовою частиною музичного виховання й оптимальніше відображається в рухах. Музично-ритмічну культуру молодших школярів у процесі навчання ми розглядаємо як складне й динамічне утворення, котре передбачає розвинуті музично-слухові уявлення, які формують в дітей сприйняття музичних образів і здатність передавати їх у русі. Мета статті полягає у визначенні компонентної структури музично-ритмічної культури молодших школярів.

Ключові слова: музично-ритмічна культура, молодші школярі, компоненти.

ПОЛЯКОВА Анастасія Сергеевна. КОМПОНЕНТНАЯ СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Музыкально-ритмическая культура – понятие широкое и многомерное, которое охватывает глубокое понимание и осознание музыки как общественного явления, усвоение ее основных закономерностей в которых ритм выступает в качестве составной части музыкального воспитания и более оптимально отображается в движениях. Музыкально-ритмическую культуру младших школьников в процессе учебы мы рассматриваем как сложное и динамическое образование, которое предусматривает развитие музыкально-слуховые представления, которые формируют у детей восприятие музыкальных образов и способность передавать их в движении. Цель статьи заключается в определении компонентной структуры музыкально-ритмической культуры младших школьников.

Ключевые слова: музыкально-ритмическая культура, младшие школьники, компоненты.

POLYAKOVA Anastasia Sergiivna. COMPONENT STRUCTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN MUSICAL AND RHYTHMIC CULTURE

Modern pedagogy considers music as a source and means of pupil's development, as the basis of his/her spiritual, moral, aesthetic and creative growing. Challenges of schoolchildren development by means of music had allowed to review the whole system of scientific-theoretical ideas about junior schoolchildren musical and rhythmic culture forming. Musical-rhythmic culture is a wide concept that covers a deep understanding of music as a social phenomenon, capturing its main regularities in which rhythm serves as a part of musical education, and movements reflect it in the most optimal way. Nowadays it is used in a system of schoolchildren's musical education more and more often. Most scientificers connected this phenomenon to the development of musical thinking, aesthetic taste and value orientations forming. Of course, junior schoolchildren's musical-rhythmic culture forming has its own specifics that requires from primary schools new approaches that would contribute to the wide musical and aesthetic education of children, enrich their musical erudition, and also provide their musical independence. Therefore, schoolchildren's musical-rhythmic culture in the learning process we consider as a complex and dynamic formation, which involves developed musical-listening concepts that shape children's perception of musical images and ability to represent them in motion. Musical and rhythmic culture development is represented in the music education systems developed by E. Jaques-Dalcroze, C. Orff, Z. Kodály, Sh. Suzuki, B. Yavorsky. One of the leading ideas of the child's musical development is based on the fact that rhythm is a part of musical education and movements reflect it in the most optimal way.

Key words: musical-rhythmic culture, Junior schoolchildren, components.

СУНЬ ПЕНФЕЙ. «ОПОРНІ СИГНАЛИ» У МЕТОДИЦІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-СЕМІОТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Статтю присвячено методиці формування семиотичної компетентності майбутніх вчителів музики. Зокрема, з'ясовується дидактичний потенціал і особливості використання методу «опорних сигналів» у навчальній практиці освоєння майбутніми вчителями музики символічного змісту творів музичного мистецтва (на прикладі хоралів І. С. Баха). Надаються рекомендації щодо створення «опорних сигналів» на основі зорових і слухових образів, які сприяють адекватному осмисленню музичних артефактів у найширшому культурному контексті.

Ключові слова: вчитель музики, смисл музичного твору, символ, методика, опорний сигнал, сприйняття, жанр хоралу.

СУНЬ ПЕНФЕЙ. «ОПОРНЫЕ СИГНАЛЫ» В МЕТОДИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-СЕМИОТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Статья посвящена методике формирования семиотической компетентности будущих учителей музыки. В частности, выясняется дидактический потенциал и особенности использования метода «опорных сигналов» в учебной практике освоения будущими учителями музыки символического содержания произведений музыкального искусства (на примере хоралов И.С.Баха). Даются рекомендации по созданию «опорных сигналов» на основе зрительных и слуховых образов, которые способствуют адекватному осмыслению музыкальных артефактов в широком культурном контексте.

Ключевые слова: учитель музыки, смисл музыкального произведения, символ, методика, опорный сигнал, восприятие, жанр хорала.

SUN PENGFEI. «REFERENCE SIGNALS» IN THE TRAINING SYSTEM OF ART-SEMIOTIC COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

The article is devoted to the method of forming the semiotic competence of future music teachers. In particular, the didactic potential and peculiarities of using the method of «reference signals» in the process of music teachers mastering are revealed in aspect of understanding of the symbolic content of musical works (on the example of J.S. Bach's choral music). Recommendations are given for creating «reference signals» based on visual and auditory images that contribute to an adequate interpretation of musical artifacts in a broad cultural context. Teaching music, regardless of the level of educational institutions and the categories of subjects of study, provides a story about the artistic and imaginative content of specific musical compositions, the semantics of certain genres and styles of art. Some topics of study are particularly challenging in this respect for teaching.

A sample theme, which is very difficult in the artistic-semantic terms, can serve as creativity and specific works. S. Bach. For disclosure of such complicated topics, the teacher can successfully use the main principle of the methodology of «reference signals» by V. Shatalov.

Methodology V. Shatalov deserves the close attention of musicians and educators. It is based on the principle of semiosis (definitions) that is based on the joint effect of all the channels of perception (primarily vision and hearing), creative thinking, imagination, emotional response.

Effective means of implementing this methodological idea is the principle of symbolization. It manifests itself in particular in the preparation of the teacher and use the classroom sets of semiotic maps. Feature characters that are used in the preparation of such maps is a visual, associative, emotional, sensitive, informative brevity. For example, characters such as body and sound of this instrument, choir and Coraline singing, the Church building and its acoustic environment, filled with music of a particular genre style, can serve as signs for the formation of such maps to the development of aesthetic, ethical, emotivno, cultural, contextual and other figurative content of music. S. Bach.

Key words: teacher of music, sense of music, symbol, methods, «reference signal», perception, genre of chorale.

СЯ ЦЗИН. МЕТОДИЧНІ ВІДМІННОСТІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ КИТАЮ

Порівняльний аналіз вокального навчання студентів педагогічних університетів України та Китаю дозволить виявити найбільш перспективні підходи до розвитку співацького голосу, запропонувати обґрунтовані рекомендації щодо підготовки майбутніх фахівців в системі вищої музично-педагогічної освіти. Український досвід має для Китаю сентенційне значення. Використовуються загальні музичні методики: «дослідна методика», «практична методика», «мовна методика», «дослідницька методика». Організаційні форми вокального навчання студентів двох типів: загальні та індивідуальні заняття. На вокальних заняттях недооцінюється роль концертмейстера.

Ключові слова: види методик вокального навчання в Китаї, недоліки і переваги індивідуальних та групових занять, синтез манер співу (народної та академічної).

СЯ ЦЗИН. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОТЛИЧИЯ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ КИТАЯ

Сравнительный анализ вокального обучения студентов педагогических университетов Украины и Китая позволит выявить наиболее перспективные подходы к развитию певческого голоса, предложит обоснованные рекомендации по подготовке будущих специалистов в системе высшего музыкально-

педагогического образования. Украинский опыт имеет для Китая сентенциозное значение. Используются общие музыкальные методики: «исследовательская методика», «практическая методика», «языковая методика», «исследовательская методика». Организационные формы вокального обучения студентов двух типов: общие и индивидуальные занятия. На вокальных занятиях недооценивается роль концертмейстера.

Ключевые слова: виды методик вокального обучения в Китае, недостатки и преимущества индивидуальных и групповых занятий, синтез манер пения (народной и академической).

XIA JING. VOCAL TRAINING STUDENTS' METHODS DIFFERENCES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN CHINA

Comparative analysis of vocal training students of pedagogical universities of Ukraine and China identifies the most promising approaches for the singer's voice and offers recommendations for future training of specialists in higher educational musical education. Ukrainian experience has sentential meaning for China.

At the modern times vocal students' training in Chinese universities uses general music methods such as «scientific methodology», «Practical Methods», «speech method», «Scientific Methods». There are two main organizational forms of students' vocal training in Chinese universities: general and individual classes. Individual lessons in China held once or twice a week. Main goals at the undergraduate level are mastering correct sound production, development of natural tone of voice and vocal musical ear. Graduate students perform well-known classical works by composers from different countries and develop their performance skills.

Group vocal lessons run typically once a week. Number of students at the group classes is about twenty. Standard lesson plan includes teacher's explanation, the students' vocal performance and discussion of the results. The vocal composition is performed by one of the students. Others students are listening this performance and then express their criticisms.

Role of accompanists underestimated at the vocal studies at universities in China, i.e. teacher serves as the accompanist.

Study of the practical, theoretical and methodological experience from other countries, including comparing it with their own by Chinese scientists enables improvement of vocal training not only in China but also integrates vocal culture of East to the European space.

Key words: types of techniques of vocal learning in China, advantages and disadvantages of individual and group sessions, Synthesis style singing (folk and academic).

ХЕ СЮЕФЕЙ. АНАЛІЗ ЗАСОБІВ УДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті розглянуто засоби музичної підготовки майбутніх учителів хореографії, спрямованих на вдосконалення рівня професійної освіти; визначено компоненти (мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-компетентнісний, творчо-виконавський), критерії (мотиваційний, когнітивний, емоційний, поведінковий) та рівні сформованості (високий, середній та низький) музичної культури. Представлена методика удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії.

Ключові слова: майбутній вчитель хореографії; музична культура; музична підготовка; педагогічні умови.

ХЕ СЮЕФЕЙ. АНАЛІЗ СРЕДСТВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХОРЕОГРАФИИ

В статье рассмотрены средства музыкальной подготовки будущих учителей хореографии, направленных на совершенствование уровня профессионального образования; определены компоненты (мотивационно-ориентационный, когнитивно-компетентностный, творчески-исполнительский), критерии (мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и уровни сформированности (высокий, средний и низкий) музыкальной культуры. Представлена методика совершенствования музыкальной подготовки будущих учителей хореографии.

Ключевые слова: будущий учитель хореографии; музыкальная культура; музыкальная подготовка; педагогические условия.

HE SUEFEI. ANALYSIS OF MEANS OF IMPROVING THE MUSICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHY

The article deals with the means of musical training of future teachers of choreography, aimed at improving the level of vocational education; identified components (motivation, orientation, cognitive competence, creative performance), the criteria (motivational, cognitive, emotional, behavioral) and levels of development (high, medium and low) music. At the present stage education is now seen as a key factor for sustainable development of the country, its technological, economic, informational, and moral security. Given the current challenges of the labor market, and the need to improve the quality of education that is constantly in the field of view of pedagogical theory and practice of education requires a radical restructuring of the structure of the educational process. So, to implement certain requirements of particular relevance is the organization of the educational process of musical training that would be focused on the quality of dance education and raised the level of musical culture of future teachers of choreography. The need to develop and organize such training of students determines the relevance of scientific in this area. Presents

a method of improving the musical training of future teachers of choreography. Proposed a method of improving the musical training of future teachers of choreography is efficient, effective and holistic all its components have distinct functions and are closely linked and aimed at achieving the goal, and therefore, contribute to the formation of the main components of musical culture of future teachers of choreography: motivation, orientation, cognitive competence, creative and performing, that is, the formation of the future teachers of choreography set of motives to obtaining musical knowledge, increase interest in musical activities, development of creative abilities and skills to organize professional activities and increasing levels of musical knowledge.

Key words: future teacher of choreography; musical culture; musical training; pedagogical conditions.

ХУА Вей. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Дана стаття присвячена обґрунтуванню педагогічних умов формування творчого потенціалу, які мають бути впроваджені в процес навчання гри на фортепіано майбутніх вчителів музики і розглядаються як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин здійснення навчального процесу, націлених на формування творчого потенціалу. Означені умови ґрунтуються на визначених теоретико-методологічних підходах і націлені на формування кожного компоненту творчого потенціалу студента.

Ключові слова: творчий потенціал, педагогічна умова, ціннісна установка, креативно-орієнтоване середовище, творчий супровід, проектування.

ХУА Вэй. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Данная статья посвящена обоснованию педагогических условий формирования творческого потенциала, которые должны быть внедрены в процесс обучения игре на фортепиано будущих учителей музыки и рассматриваются как совокупность внешних и внутренних обстоятельств осуществления учебного процесса, направленная на формирование творческого потенциала. Эти педагогические условия основываются на определенных теоретико-методологических подходах и нацелены на формирование каждого компонента творческого потенциала.

Ключові слова: творческий потенциал, педагогическое условие, ценностная установка, креативно ориентированная среда, творческое сопровождение, проектирование.

HUA Wei. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC

This article is devoted to substantiation of pedagogical conditions of formation of the creative potential that needs to be embedded in the process of learning to play the piano for future music teachers are considered as a set of external and internal circumstances of the implementation of the educational process aimed at formation of the creative potential. The creative potential of future teachers of music in the context of this study is defined as a system of personal and professional qualities and abilities, aimed at creating a subjectively and objectively new in the musical-pedagogical practice that encourages the individual to creative self-realization, self-development and professional improvement. Set out in article pedagogical conditions aimed at forming each component of the creative potential of the student (motive-valued, cognitive-philosophical, creative-activity, reflexive interpretatsii components) and is based on certain theoretical and methodological approaches, among which are: axiological, systemic-integrative, personal-creative, reflective and Acme-synergetic. Pedagogical conditions of formation of creative potential of future teachers of music in the process of learning to play the piano identified: promoting the value orientations of future music teachers on the formation of the creative potential; the organization of creative razvivaya oriented educational environment; implementation of the individual support of students in the process of piano preparation for the implementation of project technologies in the process of learning piano. These conditions relate to all types of learning activities in class piano and in concertmasters class, amanacare, and treated as such, which should help future specialists to form the necessary for the creative activities of value orientation, theoretical and practical experience and ability for adequate self-assessment.

Key words: creativity, pedagogical condition, value system, creative orientation, creative support, design.

ХУАН Яцянь. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УСПІШНОСТІ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто питання творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки. Стислий огляд проблеми дозволив визначити, що методологічною основою вирішення заявленої проблеми є: антропологічний, семіотичний, акмеологічний і синергетичний наукові підходи.

Ключові слова: майбутній вчитель музики, творче самовираження, виконавсько-інструментальна підготовка, антропологічний підхід, семіотичний підхід, акмеологічний підхід, синергетичний підхід.

ХУАН Яцянь. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСПЕШНОГО ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассмотрен вопрос творческого самовыражения будущих учителей в процессе исполнительско-инструментальной подготовки. Краткий обзор проблемы позволил определить, что методологической основой её исследования являются: антропологический, семиотический, акмеологический и синергетический научные подходы.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, творческое самовыражение, исполнительско-инструментальная подготовка, антропологический подход, семиотический подход, акмеологический подход, синергетический подход.

KHUAN YATIAN. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE SUCCESS OF THE CREATIVE EXPRESSION OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF PERFORMING INSTRUMENTAL TRAINING

The specificity of the artistic-educational activity of students of higher pedagogical educational institutions is that the technology to build their professional skills and development professional skills are closely linked with the professional expression of the personal vocation of the future specialists, in particular in the process of musical-performing activity. The depth and diversity of a distinctive individual professional creativity of students is valuable for the artistic education.

Creative expression of future teacher of music during performing instrumental training is a process of self-inquiry and realization of their creative potential and professional experience that is accompanied by conscious identification and expressive intonation sound incarnation of his own performing instrumental concepts adequate existing artistic and well-established interpretive traditions through pre sampled in terms of box artistic interaction that provides personal and professional camacholara, self-assertion and self-realization.

We have determined that the methodological basis of organization of pedagogic conditions and methodological support for the formation and improvement of the investigated phenomenon is of anthropological, semiotic, acmeological and synergetic approaches. When you implement these approaches actualizarea: search "legendary" artistic and pedagogical tools for improving creative expression of students and the pedagogical universities, in particular during performing instrumental training; symbolic form of musical-instrumental works, which determines the content of instrumental and interpretive creativity of the future teacher of music; continuous involvement in musical interpretation, creative and professional growth and the highest possible development of performance-instrumental abilities; a study of the process of performing instrumental training in terms of «openness», co-creation, creative interaction, nonlinearity, bifurcations and orientation to self-development and self-improvement of students.

Key words: future teacher of music, creative expression, performing, instrumental training, an anthropological approach, semiotic approach, acmeological approach, synergetic approach.

ЧУВАСОВА Наталія Олександрівна. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ У ХОДІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВНЗ

У статті на основі аналізу педагогічної теорії і практики проаналізовані та розкриті можливості та тенденції використання психологічного супроводу для розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології у процесі фахової підготовки у вищих навчальних закладах.

Наголошено, що під психологічним супроводом ми розуміємо систематичну роботу викладачів, спрямовану на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології, на подолання труднощів, що виникають у процесі навчання й корекцію в емоційно-особистісній сфері, а також створення умов для успішного навчання та виховання. Досліджено, що використовувати психологічний супровід потрібно виважено та ретельно підготовлено і продумано, щоб орієнтувати майбутніх учителів хімії та біології на розвиток їхнього творчого потенціалу.

Ключові слова: творчість, розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології, психологічний супровід, фахова підготовка.

ЧУВАСОВА Наталья Александровна. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ И БИОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ.

В статье на основе анализа педагогической теории и практики проанализированы и раскрыты возможности и тенденции использования психологического сопровождения для развития творческого потенциала будущих учителей химии и биологии в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

Отмечено, что под психологическим сопровождением мы понимаем систематическую работу преподавателей, направленную на развитие творческого потенциала будущих учителей химии и биологии, на преодоление трудностей, возникающих в процессе обучения и коррекцию в эмоционально-личностной сфере, а также создание условий для успешного обучения и воспитания. Доказано, что использовать психологическое сопровождение нужно взвешенно и тщательно подготовлено и продумано, чтобы ориентировать будущих учителей химии и биологии на развитие их творческого потенциала.

Ключевые слова: творчество, развитие творческого потенциала будущих учителей химии и биологии, психологическое сопровождение, профессиональная подготовка.

CHUVASOVA Natalia Oleksandrivna. PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS OF CHEMISTRY AND BIOLOGY IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The matter of creative potential development of students with the help of psychological and pedagogical support of its professional becoming is the key moments in modern approaches to the organization of professional training in Pedagogical University.

The psychological support of professional development of students for professions such as «human-human» is especially important. One of them is the profession of a teacher of chemistry and biology, complexity and particularity of which is the main tool for working with people is the identity of the teacher. That is why the natural faculty student while studying needs to acquire not only theoretical knowledge and skills, but also practical, professionally important qualities of a specialist teacher.

In connection with this, the term «psychological support» is considered as systematically organized and regularly performed work of teachers, aimed at personal and professional development of a future teacher of chemistry and biology during training in universities, opening the potential of the student, his personality, development of creativity, and correcting of all sorts of difficulties in his personal development and self-development.

We should note that in this case understanding of psychological support is interpreted very broadly and focused not only on students, but all participants in educational process.

From our point of view, in order to determine the content of psychological support, to find its direction it should be based not on the management and technological approach, but on the leading approach in education - competence approach, the aim of which is not only professional but also personal development of students during learning process in higher education institutions. Competence is not only deep knowledge in a particular subject area, a high degree of skill, , it is a subject integrated quality of training activity from subject-oriented perspective, which manifests itself in the form of readiness and ability of students to master the key competencies that relate to successful self-realization in professional activity.

Key words: *creativity, development of creative potential of future teachers of chemistry and biology, psychological support, professional training.*

Шановні науковці!

Здійснюється підготовка до друку чергового випуску збірки наукових праць «Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» (на комерційній основі), який внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Збірник зареєстровано в міжнародних наукометричних базах Google Scholar, Directory of Open Access Journals (DOAJ).

ВИМОГИ ДО СТАТЕЙ, ЯКІ БУДУТЬ НАДХОДИТИ ДО РЕДАКЦІЇ**Вимоги до оформлення:**

Стаття повинна бути написана українською, англійською або російською мовою, з дотриманням наукового стилю та без мовних помилок.

Електронний варіант статті в редакторі Word – 2003, шрифт Times New Roman, збереження у форматі doc або rtf українською, російською чи англійською мовами.

Текст на аркуші А4, розмір шрифту 14, інтервал 1,5 пт; поля: зліва – 30 мм; праворуч – 15 мм; знизу і зверху – 25 мм.

Обсяг статті не менше 0,5 друк. аркуша (10-12 сторінок).

Розміщення на сторінці:

У лівому верхньому кутку: УДК. В правому верхньому кутку: прізвище, ім'я та по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, електронна адреса.

Через один інтервал по центру великими літерами та жирним шрифтом – назва статті.

Посилання у тексті робляться у квадратних дужках [1, с. 5].

Через 1 рядок після тексту розміщується слово СПИСОК ДЖЕРЕЛ та подається список використаних джерел (в алфавітному порядку) відповідно до загальноприйнятих вимог до бібліографічного опису наукової літератури (див. журнал «Бюлетень ВАК України». – 2009. – № 5).

Далі через рядок після бібліографії в алфавітному порядку подається слово REFERENCES та список використаних. Прізвища авторів, назви джерел (книг, журналів, конференцій, статей тощо) транслітеруються латиницею, а в квадратних дужках подається переклад назв англійською мовою. Іноземні джерела, укладені латиницею, залишаються без змін (за стандартом APA 5th (www.apastyle.org)).

Відомості про автора українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по батькові, посада, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи) подаються без скорочень.

Наукові інтереси (українською та англійською мовами) – обов'язково.

Далі через рядок великими літерами назва статті розмір (кегель) 14 пт, анотація та ключові слова (5-10) – українською та російською мовами, міжрядковий інтервал 1, розмір (кегель) 12 пт, шрифт – курсив.

До статті додається назва статті та реферат англійською мовою обсягом 2000-2200 знаків (не менше 25 рядків), розмір (кегель) 12 пт, міжрядковий інтервал 1.

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:

Педагогічні науки

Випуск 157 (2017)

**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 04.05.2017 р.

Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір офсетний. Друк різнограф.

Ум. др. арк. 33,4. Тираж 300. Замовлення № 6422.

Друк з оригінал-макету замовника

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1.*

Тел.: (0522) 28 59 84.

Факс.: (0522) 24 85 44

E-Mail.: mails@kspu.kr.ua